

Perspectiva de la interculturalidad crítica en la educación inicial



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios

**PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN
INICIAL**

ELVA MILENA CAMPOS ROJAS

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
MAESTRÍA EN INNOVACIONES SOCIALES EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C.
2019**

Perspectiva de la interculturalidad crítica en la educación inicial



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios

**PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN
INICIAL**

ELVA MILENA CAMPOS ROJAS

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN INNOVACIONES SOCIALES EN
EDUCACIÓN**

Asesor
ISRAEL ARTURO ORREGO ECHEVERRÍA
Dr. (c) en Filosofía

**CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
MAESTRÍA EN INNOVACIONES SOCIALES EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C.
2019**

DEDICATORIA

Dedico esta investigación con mucho respeto y amor a:

Mi amada maestra y abuelita Evangelina por sus inolvidables enseñanzas y muestras de amor, por conducirme por el camino de la docencia, ese lugar del que dijiste es el más bonito que existe en el mundo, sin duda, tenías razón.

Mi padre, quien tal vez sin darse cuenta me ha dotado de gallardía, para asumir la vida siempre con buen ánimo y sin reproches.

Mi amada madre por su entrega incondicional y la confianza depositada en mis decisiones y elecciones.

Esa gran empresa llamada familia, por los momentos compartidos, la unidad y el amor verdadero, por estar presentes y acompañarme en el cumplimiento de los sueños, especialmente aquellos elegidos con el corazón.

Los niños y niñas que a través de su inocencia y curiosidad me muestran cada día el valor de la vida, del conocimiento y me fortalecen cada día para transformar juntos la escuela y la sociedad.

Mis amigos, mis maestros, colegas, conocidos y allegados, por ser cómplices en esta maravillosa aventura de educar a la niñez colombiana.

AGRADECIMIENTOS

Con profundo agradecimiento...

Al padre y madre creador, al universo, a la vida, por confluir en el momento oportuno para establecer el compromiso de la formación profesional.

A la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO- por abrir sus puertas a los maestros colombianos para alcanzar el crecimiento personal y académico, particularmente en la Maestría de Innovaciones Sociales de la Educación.

Al Doctor Israel Arturo Orrego Echevarría, tutor de esta investigación, por su dedicación, compromiso y apoyo durante el proceso, por su buena voluntad y su sentido de colaboración, a quien considero un Maestro en toda la extensión de la palabra.

Así mismo, agradezco a mi amiga Stellita, por su apoyo en esta gran aventura.

Al Doctor Benjamín Barón, a PALECH y a mis queridos amigos mexicanos, por la acogida en su país y su disposición para compartir sus saberes frente al tema de la interculturalidad; más que un ejercicio académico, constituyó una gran oportunidad para socializar mi propio proceso.

A los niños y niñas del Jardín Infantil Los Cedros (SDIS), al Colegio I. D. E. Grancolombiano por haber hecho viable la Interculturalidad Crítica en las aulas de educación inicial; a su rectora Carolina, por confiar en mí y permitirme realizar este proceso de formación; a la coordinadora Alba del Jardín Infantil Israelita (SDIS) por ser partícipe de esta investigación.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
Pregunta de investigación.....	13
Objetivos	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos.....	14
Justificación.....	14
Antecedentes	16
Estudios sobre interculturalidad	16
Decolonialidad del saber	20
Interculturalidad en la educación inicial.....	26
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....	29
Interculturalidad: hacia el reconocimiento del otro.....	29
Interculturalidad relacional.....	30
Interculturalidad funcional	30
Interculturalidad crítica.....	31
Colonialidad/Decolonialidad del Saber.....	33
Educación Inicial.....	35
Sobre el currículo en educación inicial y la Interculturalidad.....	37
CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO.....	39
Tipo de investigación	39

Perspectiva de la interculturalidad crítica en la educación inicial

Diseño de la investigación.....	39
Análisis de la información recopilada	41
Análisis del currículo de Canadá.....	41
Análisis del currículo de México.....	43
Análisis del currículo del Ecuador.....	44
Análisis del currículo del Perú.....	46
Análisis del currículo de primera infancia de Colombia	48
CAPÍTULO IV UNA PROPUESTA DE INTERCULTURALIDAD CRITICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL EN COLOMBIA: “SUJETOS PENSÁNDOSE DENTRO DE LA CULTURA”	50
El Respeto.....	52
La Identidad.....	52
El Dialogo de Saberes	52
La Diversidad Lingüística	52
La construcción desde lo propio. (construcción del saber decolonial).....	53
El buen vivir	54
Fases de la propuesta.....	57
Fase 1. Diálogo por territorio	57
Fase 2. Transversalización de políticas públicas	58
Fase 3. Experiencias seductororas de vida.....	58
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	62
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	70

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1	Matriz revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: Canadá, Análisis perspectiva de interculturalidad crítica.	67
ANEXO 2	Matriz revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: México, análisis perspectiva de interculturalidad crítica.	69
ANEXO 3	Matriz revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: Ecuador, análisis perspectiva de interculturalidad crítica.	70
ANEXO 4	Matriz revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: Perú, análisis perspectiva de interculturalidad crítica.	78
ANEXO 5	Matriz revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: Colombia, análisis perspectiva de interculturalidad crítica.	80

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como propósito fundamental identificar en el currículo de educación inicial en Colombia, rasgos de interculturalidad crítica a partir del análisis a las propuestas curriculares de México, Canadá, Ecuador y Perú a fin de plantear articulaciones para la estructuración de una propuesta para la educación inicial en el país. En concreto se trata de analizar desde los currículos de las naciones mencionadas, sus fundamentos de modo que permitan apreciar las formas como se asume la interculturalidad en la educación inicial y potenciar en la propuesta nacional aquellos que son significativos y no se encuentran presentes. Así mismo, establecer los fundamentos que caracterizan la propuesta de educación inicial en Colombia y la forma en que se evidencian rasgos de interculturalidad, con el ánimo de proponer las articulaciones para un currículo de educación inicial en Bogotá.

Hoy, como nunca antes y por diferentes circunstancias, niños/niñas se encuentran expuestos de muchas formas a la interacción con personas de orígenes y condiciones diversas que se trasladan de otras regiones, que llegan de otros países o que sencillamente deciden dejar el campo y venir a las ciudades, trayendo consigo una riqueza de saberes y cultura que revela otros mundos y otras miradas posibles al acontecer de la vida, con realidades diferentes que prometen nuevas formas de apropiar el mundo y una diversidad que requiere ser reconocida y valorada.

El sistema educativo, infortunadamente, ha deslegitimado los saberes culturales y contrario a lo que podría esperarse, tiende mayormente a negarlos o dejarlos de lado, debido a la tendencia homogenizante con que se establece la relación educativa en el aula. En concordancia con lo anterior, en la escuela existe la percepción de que niños/niñas en etapa inicial no son portadores de conocimientos y saberes, desconociendo el cambio que paulatinamente y por circunstancias políticas, sociales y económicas se ha instalado en las aulas con la presencia de comunidades indígenas, negras, de otras etnias y orígenes que, interactúan en medio de su cotidianidad, sus

juegos y encuentros, haciendo que circulen allí otras formas de ser y hacer que los niños y niñas de preescolar van reconociendo.

Estas y otras razones fueron suficientes para indagar a profundidad en torno a los planteamientos registrados en los lineamientos curriculares para establecer la realidad que se vive en los escenarios educativos respecto a la interculturalidad crítica. Evidentemente se plantean conceptos de interculturalidad, pero se orientan específicamente a mencionar la ocupación de un mismo espacio físico, exponiendo que existen días especiales para el reconocimiento de las culturas, como el día de la raza, sin examinar los aportes culturales de estas y mucho menos se ponen en práctica estos conceptos dentro del ejercicio pedagógico.

Una de las metas para el siglo XXI propuestas por la UNESCO (2008) es propender por una educación desde una perspectiva que reconozca el legado cultural y social que fomente la formación continua y sea inclusiva, en este sentido la UNESCO evoca el artículo 5 de la declaración Universal de los Derechos de los niños/niñas en el que se hace énfasis en el respeto por las tradiciones culturales de los niños y niñas con respecto a la educación:

una formación de calidad que respete plenamente la identidad cultural de sus estudiantes requiere contemplar e incorporar al proceso educativo la lengua, la cultura y los métodos de enseñanza tradicionales o culturalmente adecuados para la comunicación y construcción del saber lo anterior es un propósito para alcanzar la equidad, la igualdad y los derechos de las personas en nuestras naciones. (p.17)

Desde lo anterior, la interculturalidad integra la realidad social del sujeto, en este sentido reconstruye las dinámicas sociales desde distintas posturas de pensamiento, las formas de actuar, vivir, soñar, crear, amar y especialmente educativas. El presente proyecto parte de un análisis documental en el que se espera desarrollar un proceso de contrastación entre los lineamientos curriculares de educación inicial en México, Ecuador, Perú y Canadá, a fin de determinar en forma concreta los aportes que estos documentos puedan hacer para el enriquecimiento de los lineamientos curriculares de educación inicial en Colombia desde la perspectiva intercultural.

El desarrollo del proceso investigativo se centra en un interrogante que se orienta a indagar si ¿Se perciben, en los lineamientos curriculares de la educación inicial en Colombia, rasgos de interculturalidad crítica, partiendo del análisis a los currículos de países que han hecho aproximaciones educativas en torno al tema, tales como Canadá, México, Ecuador y Perú, a fin de presentar una propuesta para la educación inicial? Esta pregunta, a buen seguro, aportara una perspectiva de interculturalidad crítica en la educación inicial.

El texto se compone de cuatro capítulos. En el primero de ellos se registran el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos (objetivo general y objetivos específicos), justificación, antecedentes, estudios sobre interculturalidad, decolonialidad del saber y la interculturalidad en la educación inicial.

En el Segundo capítulo se encuentra el marco teórico que a su vez contiene aspectos conceptuales relativos a la interculturalidad, sus tipos, la colonialidad/decolonialidad del saber, la educación inicial y el currículo de educación inicial. El tercer capítulo aborda la metodología de la investigación en sus fundamentos y recopila los análisis realizados a los currículos de Canadá, México, Ecuador, Perú y Colombia desde aspectos establecidos para su revisión.

El cuarto capítulo alberga una “UNA PROPUESTA DE INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL EN COLOMBIA: “SUJETOS PENSANDONSEN DENTRO DE LA CULTURA” en donde se formulan una serie de acciones que conducen a la solución del problema. La propuesta pretende que sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente; en donde se empoderen los factores ideológicos que influyen en nuestra percepción de las diversas culturas. En definitiva, sea posible construir la propia identidad cultural enriquecedora, adquiriendo al mismo tiempo competencias, para tener conciencia de los esquemas culturales de los que tenemos en nuestro contexto y a la vez respetando la diferencia.

Se espera que esta investigación contribuya a que desde la escuela los estudios de interculturalidad crítica sean una realidad en el currículo de modo que se reconozcan los saberes ancestrales y se fortalezca la identidad.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación tiene como propósito establecer, mediante la contrastación, los elementos fundamentales de la interculturalidad crítica en los lineamientos curriculares de la educación inicial en Colombia a partir de una revisión documental sustentada en el análisis comparado de otros currículos, específicamente de México, Ecuador, Canadá y Perú. Estas naciones cuentan con gran experiencia en la estructuración de programas educativos fundados en la perspectiva intercultural.

Históricamente se ha considerado al niño y la niña en condición deficitaria. En los escritos de Rousseau se aludía al termino infancia para señalar a aquel que no tiene voz, con una escasa participación en la vida social más que para el trabajo y las tareas del hogar. Imposible pensarlos en el marco de una vida lúdica la cual se consideraba insulsa e improductiva. Es hasta 1924 con la declaración de Ginebra y la promulgación de los Derechos del niño en 1959, que comienza a observarse una transformación en las concepciones en torno a la infancia. Desde lo expuesto anteriormente, esta etapa debe asumirse comprendiendo que cada persona desde su nacimiento es sujeto de derechos y estos deben ser garantizados por la familia, la sociedad y el Estado.

En esta investigación es importante considerar el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de las sociedades, propuesto inicialmente por Paulo Freire y posteriormente por autores como Aníbal Quijano y Chatherine Walsh, hecho reconocido en muchos países a partir de pactos constitucionales alcanzados en las dos últimas décadas del siglo XX (Ferraó, 2010). Como efecto de las políticas públicas en el campo educativo, se vinculó la perspectiva multicultural como uno de los ejes articuladores de los currículos escolares; de esta manera, el impacto del concepto de interculturalidad en las políticas públicas puede entenderse como un avance significativo. Sin embargo, según López (2017), la mayoría de las veces “se la asocia con el quehacer educativo” (p. 1), en detrimento de la inclusión de otros saberes al aula, los cuales han sido traídos allí por los

estudiantes. El término se emplea hoy, igualmente, en contextos diferentes al educativo lo que contribuye a su trascendencia y consideración en otros campos.

Dicho lo anterior, es posible identificar cómo en los espacios de educación inicial, la formación académica está direccionada por concepciones que parten de la comprensión del conocimiento y racionalidad de la cultura occidental. Producto de ello se orienta el aprendizaje hacia la repetición, la reproducción y la memorización de un saber ya establecido, llevando a los estudiantes a la asimilación de unos contenidos y programas tradicionales impartidos en la educación durante varios años y que no representan los avances actuales ni han sido intervenidos para presentar otras perspectivas formativas. El currículo ha de obedecer a las necesidades de los educandos en tanto está llamado a proveer conocimiento significativo de la realidad, ser flexible, facilitar la construcción de conocimiento a partir de los saberes propios, favorecer la interacción, entre otros.

Un aspecto importante es que la carencia de una visión multicultural en los contenidos educativos conduce a su vez a la generación de conductas de rechazo frente a la diferencia por parte de los niños/ niñas; especialmente a la hora de hacer la clase, para muchos docentes es más fácil contemplar a su grupo en forma homogénea que aprovechar los saberes que cada uno tiene en favor del desarrollo social y académico. Cuando se trata de grupos étnicos, en muchas ocasiones, se obliga al aprendizaje del español en detrimento de la lengua nativa, se exige el uso del uniforme y se atropella la cultura, no permitiendo el uso del atuendo característico, los escenarios de aprendizaje se aprecian con la misma decoración o ambientación. Es necesario entonces un cambio que genere espacios para la expresión de la identidad cultural de quienes están en las aulas tomando las clases, es decir, generar en el niño/niña el deseo de apropiarse ese lugar que habita con su conocimiento y saberes para no perder las habilidades, las costumbres, la imaginación, la creatividad y el espíritu investigativo del aprendiz.

En concordancia con lo expuesto, Ferrao (2010) propone la renovación de los diversos sistemas escolares desde una perspectiva de educación intercultural crítica, que conduzca a que los educadores transformen sus prácticas, representaciones y apreciaciones acerca de los imaginarios, pensamientos, opiniones y construcciones de los niños y las niñas. Esto con el propósito de resaltar la importancia de la experiencia escolar inicial de los niños/niñas en su encuentro con el mundo.

La interculturalidad crítica en la educación inicial propicia entonces el empoderamiento de los niños y niñas para que crezcan como seres autorreflexivos, tolerantes, analíticos, críticos y

comunicativos, de modo que esta tarea implica promover y desmontar opciones eurocentristas y proponer un pensamiento propio que genere identidad, como diría Catherine Walsh (2009) “que permita desaprender lo aprendido para volver a aprender” (p. 37). Este proceso es lo que se ha entendido como decolonización del pensamiento, que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para leer críticamente el mundo; en palabras del pedagogo brasileño Freire para comprender, (re)aprender y actuar en el presente (año).

Los niños y las niñas son seres humanos únicos, con características propias de su edad, que se encuentran atravesando un proceso de crecimiento y desarrollo en todas sus dimensiones; por lo tanto, deben ser acogidos, valorados y respetados desde la diferencia, teniendo en cuenta la diversidad cultural y étnica, que garantice sus derechos y desarrollo integral a través de prácticas inclusivas y reconociendo sus potencialidades.

Se requiere, en este horizonte, que en el sector educativo continúe trabajando por alcanzar una educación con perspectiva a la interculturalidad. Para esta investigación es fundamental preguntarse por el papel de la interculturalidad crítica dentro de la educación inicial, “lo que supone” y “lo que no”, a su vez, de modo que se ha optado por el análisis de los lineamientos curriculares de educación inicial en primera infancia de Colombia, para generar propuestas de proyección educativa que contengan una perspectiva de interculturalidad crítica, que contribuya con la formación integral de los educandos.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo que se ha planteado, la pregunta que guía este proceso de investigación es:

¿Se perciben, en los lineamientos curriculares de la educación inicial en Colombia, rasgos de interculturalidad crítica, partiendo del análisis a los currículos de países que han hecho aproximaciones educativas en torno al tema, tales como Canadá, México, Ecuador y Perú, a fin de presentar una propuesta para la educación inicial?

OBJETIVOS

Objetivo general

Identificar en el currículo de educación inicial en Colombia, rasgos de interculturalidad crítica a partir del análisis a las propuestas curriculares de México, Ecuador, Canadá y Perú, a fin de plantear elementos de la interculturalidad para la educación inicial en el país.

Objetivos específicos

Realizar un análisis a los lineamientos curriculares de educación inicial en las propuestas educativas de Canadá, México, Ecuador, Perú y Colombia.

Establecer los fundamentos que identifican la propuesta de educación inicial en Colombia y la forma en que se evidencian rasgos de interculturalidad.

Proponer los elementos de la interculturalidad crítica, para un currículo de educación inicial en Bogotá.

JUSTIFICACIÓN

Este proyecto busca consolidarse como un aporte para guiar las transformaciones a los lineamientos curriculares de primera infancia en Colombia a partir de los hallazgos evidenciados en el análisis de los currículos de Canadá, México, Ecuador y Perú. Los lineamientos curriculares de la educación inicial o parvularia de los cinco países han trabajado entorno al concepto de interculturalidad. Así mismo, dada la conformación de su población mayormente de origen indígena, han realizado aproximaciones curriculares para reconocer la interculturalidad en las aulas. Del mismo modo es importante abordar desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, las formas como se ha transformado la praxis

Es pertinente decir que el sistema educativo de Colombia se debe transformar para evidenciar la equidad, para superar las brechas sociales, teniendo en cuenta condiciones políticas e institucionales adecuadas. Un proyecto como este contribuirá al enriquecimiento del currículo nacional de educación inicial, que no termina aún de apuntalar el tema como aspecto relevante de la vida en sociedad y de la formación ciudadana, y fortalecerá la tarea educativa al incluir los saberes que poseen cada uno de sus actores.

Desde esta perspectiva, se busca entonces promover la adecuación de los lineamientos curriculares para que se fomente una educación inclusiva y representada en el reconocimiento de la interculturalidad crítica, que existe o se construye no solo en la escuela sino en todos los ámbitos de la vida de las personas. Esto se considera un avance para superar “la interculturalidad [vista] desde el discurso oficial de los Estados y organismos internacionales, ya que tiene por fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente en la mayor parte de los países, marcado por la lógica neoliberal” (Ferraó, 2007, citada por López, 2007, p. 151).

En efecto, la interculturalidad es asumida en general como una puesta en escena en la práctica pedagógica, una herramienta esencial para la transformación de la educación inicial, partiendo del conocimiento, saberes y experiencias de todos los que participan en el proceso, llámese padres de familia, aprendices, comunidad, entre otros.

La interculturalidad crítica cobra relevancia en la presente investigación, ya que invita a analizar la praxis social como una forma de estar en el mundo y un lugar de manifestación frente a la realidad que es a su vez una construcción. Vincular la visión intercultural al contexto educativo supone asumir la diversidad cultural en el marco del respeto y la equidad (Juliao, 2011; Barón, 2013). Para esto es necesario re-conocer en el aula todas las expresiones culturales que interactúan y promover en forma equitativa su identidad, entendida esta última como los valores, tradiciones, creencias que permitan la reafirmación de unos frente a otros en tanto vivencias que deben ser centrales en el quehacer educativo.

La educación intercultural se produce en cuanto se reconozca el derecho que todos los implicados tienen a mantener y fortalecer su identidad a la vez que se enriquecen con las experiencias compartidas por otros, promoviendo el diálogo de conocimientos, valores y saberes, del mismo modo que se propicia el respeto a la diferencia y la equidad.

La interculturalidad crítica en la educación inicial propicia un espacio para el diálogo, la conversación, confrontación y el empoderamiento desde la niñez, como plantea Ferraó (2010) al considerar que “es necesario favorecer los procesos de empoderamiento, principalmente orientados a los actores sociales que históricamente han tenido menos poder en la sociedad” (p. 12), es decir, han tenido menores posibilidades de influir en las decisiones y en los procesos colectivos. Acudiendo a Freire (año), la idea del “ser- más” señala el empoderamiento que empieza por liberar la posibilidad, el poder, la potencia que cada persona tiene para poder ser sujeto de su vida y actor social. Se requieren espacios sociales en donde cada uno se comprenda a sí mismo, pero

esencialmente que comprenda al otro con el cual habita la cotidianidad, que es poseedor de una historia y una cultura.

Dicho lo anterior, este proyecto no quiere legitimar el estereotipo de enseñar lo que ya está establecido, por lo que es indispensable que los maestros asuman una posición de liderazgo. El maestro ha de ser entonces el catalizador que favorece la interculturalidad crítica y que observa en ella un escenario propicio para las relaciones, para el conocimiento del otro y para el reconocimiento de los saberes que cada uno trae consigo. Luego, es igualmente necesario visibilizar formas distintas de ser, saber, vivir, buscando el desarrollo, creación de comprensiones y condiciones que se articulen posibilitando el diálogo en la diferencia en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto.

En este horizonte, es oportuno pensar en el papel de la educación inicial y en el lugar que ocupa en las instituciones educativas para la creación de espacios en los que no solo se escuche la voz de los maestros, sino también la voz de los niños y las niñas, por incipiente que esta sea. Para ello, se debe resaltar que la naturaleza del aprendiz es explorar, curiosar, ser autor de su propio conocimiento y aprendizaje.

Por lo tanto, la interculturalidad crítica es un componente esencial en la educación inicial, aún más teniendo en cuenta que actualmente lo heterogéneo, lo plural, lo distinto se posiciona cada vez con mayor fuerza y reclama acciones concretas por una educación integral, en condiciones de equidad para un mundo cada vez más diverso (Ferraó, 2007).

ANTECEDENTES

Estudios sobre interculturalidad

El tema de la interculturalidad crítica refiere a las relaciones entre las culturas que permiten una mirada propositiva a la convivencia, la integración y la armonía en los espacios de socialización. Tradicionalmente los estudios interculturales habían tenido una orientación que no correspondía con la realidad; solo hasta comienzos de los años 90, con el surgimiento de la legislación en varios países, se desarrolla un interés por temas relativos a lo étnico y lo cultural que promueve relaciones entre culturas, desarrollándose una atmósfera más propositiva frente a la investigación; en ello es fundamental ver cómo esta perspectiva puede evidenciar nuevas formas de relación y convivencia.

Una aproximación al término se encuentra en los trabajos de Walsh (2007), en los que la autora entrelaza *interculturalidad*, *colonialidad* y *educación* para proponer una definición de interculturalidad y colonialidad. Eso lo hace dentro de una reflexión sobre cómo estos conceptos pueden entenderse en relación con la idea de presentar nuevos modelos y formas de educar, que reconozcan efectivamente la existencia de otros en el proceso de instrucción, con unos saberes particulares que les identifican y conceden unos conocimientos contruidos a partir de la cultura en los que es posible leer formas de ser, hacer y concebir el mundo, resultado de la relación con sus orígenes. Sobre el concepto de interculturalidad, admite Walsh (2009), hay una dificultad en su comprensión: “por ser este un término de moda, usado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos, la comprensión de su concepto muchas veces queda amplia y difusa” (p. 2). En este sentido la autora busca precisar el concepto, para lo cual propone contemplar los usos y sentidos que se le dan al término en cuestión. En forma sintética da tres perspectivas para ello:

[...] La primera perspectiva es la que referimos como relacional, hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. [...] La segunda perspectiva de interculturalidad se denomina funcional. Aquí, la interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión al interior de la estructura social establecida. [...] La tercera perspectiva -la que asumimos aquí- es la de la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. (Walsh, 2009, pp. 3-4).

Viaña, Tapia y Walsh (2010), en *Construyendo interculturalidad crítica*, intentan develar los diferentes sentidos y usos del término con especial énfasis en el campo educativo “para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (p. 76). Para ello asumen la educación como el campo en el que el concepto adquiere relevancia como “acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (Viaña, Tapia y Walsh, 2010, p. 76), en una clara relación al pensamiento de Freire. En este sentido, la interculturalidad debe trascender hacia una praxis social que permita realizar cambios estructurales en los modelos de enseñanza y aprendizaje, generando estrategias que fortalezcan la renovación de la realidad social actual de la educación, ampliando y difundiendo formas y experiencias novedosas, que creen espacios para identificar y valorar talentos, promover transformaciones

curriculares flexibles, creativas y participativas, que susciten aptitudes y actitudes positivas hacia el cambio y sus implicaciones (Juliao, 2011).

Juan José Leiva (2012), en *La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa*, deja manifiesta la carencia del tema de interculturalidad en la formación de los docentes, puesto que en este contexto sigue predominando una formación mayormente cognitivista centrada en el profesorado, dejando a la comunidad educativa, especialmente a familias y alumnado. De esta manera, el autor presenta un estudio que revela la necesidad de abrir la formación intercultural a toda la comunidad educativa, apostando por convertir las escuelas en espacios de formación comunitaria donde resulta ineludible educar en el marco del aprendizaje de competencias interculturales.

En el contexto latinoamericano, Eduardo León (2014), en *Docencia, interculturalidad y educación inicial. Prácticas docentes de educación intercultural bilingüe en Educación inicial en contextos andinos y amazónicos*, expone las consecuencias de la falta de consenso en el Perú acerca del concepto de *interculturalidad* y el rol que juega en la formulación de las políticas públicas. El autor señala que existen diversas formas de entender el término, reconociendo que van desde los intentos de incorporar las comidas, fiestas y danzas ‘tradicionales’, en programas que siguen discriminando y descalificando toda manifestación de diferencia, hasta las propuestas que ponen a las personas al servicio de la conservación de la lengua y cultura del lugar donde nacen. Igualmente, considera que difícilmente los profesionales encargados de la educación inicial disipen un dilema que los actores gubernamentales no han podido resolver. No obstante, se mantiene firme con su intención de mostrar la importancia de la interculturalidad crítica en la educación inicial, apuntando a los grandes retos y al arduo trabajo en su relación con las políticas públicas, en tanto está convencido en el ámbito educativo desde una perspectiva funcional que desenmascare las prácticas como una fachada folclórica (Campos E. Febrero, 2019). De ahí la necesidad de que esta se trabaje con una perspectiva crítica que conduzca a la reflexión tanto a educandos como a docentes acerca de las distintas prácticas culturales, asumidas con respecto, solidaridad y equidad.

Otra propuesta es la de Adolfo Zárate (2014), quien plantea en *Interculturalidad y decolonialidad* una investigación con pobladores de la provincia de Moho en la región de Puno (Perú) sobre actitudes de jóvenes Aymarás hacia el desarrollo personal y comunitario; dicho estudio se orientó a explicar las relaciones sociales. A propósito, señala su autor que la interculturalidad es “una etapa del desarrollo cultural y que, históricamente, suele ser efímera y

rara vez se llega a concretizar” (Zárate, 2014, p. 91); define los términos *intra, pluri, multi, inter, meta* y *biculturalidad*, para analizar sus acepciones e implicaciones, fundadas siempre en el término cultura, para ello se refiere a las múltiples enunciaciones que se han producido al respecto. Igualmente, observa la relación interculturalidad-educación, destacando que la interacción entre ambas “se produce casi siempre en un plano de desigualdad, dominio y jerarquías sociales, políticas y económicas” (Zárate, 2014, p. 95); desde esta perspectiva analiza cómo esta relación está determinada por las asimetrías del poder, “las mismas que desembocan en discriminaciones de unas sobre otras” (Zárate, 2014, p. 95). Luego, menciona la implementación de políticas públicas sobre el tema en países como Canadá comparándolas con las políticas europeas y latinoamericanas.

El texto es de innegable interés, toda vez que asume una postura frente a la interculturalidad en cuanto considera cómo esta se desarrolla sin garantías por la presencia de mecanismos de dominación que no favorecen para que se desenvuelva plenamente. Asimismo, en otro sentido, la misma fuente analiza el término partiendo de las situaciones del contexto y enfatiza en las dificultades que se presentan frente a las muertes y los desplazamientos culturales que se producen en nuestros países. Y finaliza revisando las dinámicas que se producen entre *interculturalidad* y *mecanismo de dominación* e *interculturalidad* y *decolonialidad*, para presentar luego la *pluriculturalidad* y *pluridiversidad* como posibles alternativas a la consolidación de la identidad personal y cultural.

En el contexto nacional, Jonhny Lara (2015), en *Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta*, constituye una reflexión en torno a la relación interculturalidad-educación, contemplando

[...] tres ejes fundamentales: el análisis del concepto de interculturalidad; el análisis de la decolonialidad (postura teórica que ha transitado de manera casi paralela con lo intercultural y que ha sido desarrollado en América Latina) para, finalmente, formular la base de una propuesta en términos de lo educativo. (p. 223).

La importancia de esta fuente radica en el reconocimiento de diversos movimientos que quieren “dar voz a los que históricamente han estado marginados y silenciados en un mundo en el que lo extraño, lo diferente siempre ha sido visto con sospecha, diferencia que además entraña profundos niveles de desigualdad, inequidad y exclusión” (Lara, 2015, p. 223).

Leidy Capera (2017), en su trabajo *Proceso de educación intercultural en primera infancia: programa educa a tu hijo (Cuba) y programa hogares comunitarios de bienestar (Colombia)*,

presenta un análisis comparativo, desde una perspectiva intercultural, de dos programas educativos no convencionales. A saber, el programa cubano *Educa a tu hijo* y el programa colombiano *Hogares Comunitarios de bienestar*, dirigidos a la educación de la primera infancia. Expone allí las características y estrategias en las que se evidencia el vínculo existente entre educación intercultural y la primera infancia, con el fin de fortalecer el desarrollo integral de niños y niñas.

Por consiguiente, la revisión bibliográfica realizada permite concluir que tanto a nivel internacional, nacional como latinoamericano existe la necesidad de abordar la interculturalidad desde una perspectiva crítica, que posibilite la transformación de los escenarios educativos. En ello la diversidad debe ser respetada y participe de la convivencia entre los distintos agentes que conforman las instituciones y la sociedad en general; esto último con el propósito de superar la falsa creencia de la inclusión, que ha permeado las agendas políticas de los distintos países.

Ahora bien, se ha de advertir también que la interculturalidad presenta diferentes posibilidades de ver el mundo y de encarar problemas de diversa índole, lo cual puede llevar incluso a conflictos internos como una forma de potencializarla, de reconocer y reafirmar la identidad para fomentar nuevos aprendizajes. Un abordaje cultural del currículo permite, entre otros procesos, sistematizar lógicas, conceptos y criterios de clasificación, de valoración ética y estética, de organización y de participación previas y en interacción permanente con el mundo social y natural. Desde este enfoque se considera que el conocimiento no es estático y está en permanente cambio. Por lo tanto, las situaciones de aprendizaje escolar deben ser vistas como oportunidades para que el aprendiz sistematice sus experiencias y construya nuevos conocimientos sobre la base de sus conocimientos previos (culturales, históricos, lingüísticos) en un proceso de interacción con sus pares, sus maestros y la comunidad en general.

Decolonialidad del saber

Respecto a los conceptos de *colonialidad/decolonialidad*, acuñados por Aníbal Quijano (2000), este autor caracteriza a la colonialidad como “patrón mundial de poder capitalista” (p. 342) fundado en una clasificación étnico/racial de la población, que se ha establecido en los procesos de dominación, sobre todo con vistas al caso de cómo históricamente Europa dispuso de las personas, el trabajo y el saber en América. Con dichos conceptos, acuñados por el mismo Quijano, este autor ha realizado profundos análisis históricos y ha planteado el debate del poder, el ser y el saber, para centrar en la noción de colonialidad del poder, que se relaciona con los conceptos de raza, de trabajo

y de epistemología. En efecto, [...] “La epistemología asumió el rol de organizar al planeta mediante la identificación de las gentes con sus territorios diferenciando también a Europa de los otros tres continentes. La epistemología se identificó en realidad con la colonialidad del poder” (Mignolo, 2001, p. 170).

Los estudios realizados por Walter Mignolo (2008) se centran en una crítica a la historia de Occidente y “confronta el pensamiento fronterizo o decolonial indisciplinado frente a las disciplinas continuadoras de la opción modernidad/posmodernidad, para reivindicar la utilidad de la opción descolonial” (p. 3). La idea fundamental es entonces desmontar cualquier estructura que tenga el control del saber. De esta manera, Mignolo (2008) explica que la *colonialidad* designa historias, subjetividades, formas de vida, saberes y subjetividades colonizados, a partir de los cuales surgen las respuestas “descoloniales”, y admite que “no puede haber modernidad sin colonialidad” (Mignolo, 2008, p. 10); justamente, la modernidad es la energía que origina la descolonialidad. Según Mignolo (2008), “[...] lo que se busca no es sólo cambiar los contenidos, sino también los términos y las condiciones de conversación” (p. 20). Con respecto a lo anterior es importante decir que cuando existe una visibilización del orden colonial, lo que se pretende es poner en escena otros sentires, pensares, teniendo en cuenta la realidad.

Otro de los referentes importante en los estudios de la decolonialidad del saber es el libro de Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010), *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, donde sus autores parten de la distinción conceptual entre colonialismo y colonialidad afirmando que:

El colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; [...] La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. (p. 15).

Estos dos conceptos son la columna vertebral sobre la cual se explican el poder y la dominación que han sido el germen de las desigualdades en el continente americano; idea que dichos autores expresan desde diferentes perspectivas, experiencias y trayectorias intelectuales y políticas propias de América Latina. Así mismo, es importante precisar que cada uno de ellos se

detiene en distintos anclajes históricos, recurriendo a otros enfoques como la teoría social contemporánea para hablar de los estudios postcoloniales o la teoría postcolonial, el posestructuralismo, los estudios culturales, los estudios de la subalternidad y la teoría crítica latinoamericana. Las conclusiones planteadas en esta línea dejan unos retos que deben ser aplicados para descolonizar el conocimiento; estos implican una “ruptura de los abismos epistémicos, el diálogo Sur-Sur, la politización de la investigación en comunicación y discusión de la economía política de la comunicación y del conocimiento en la era del Capitalismo Cognitivo en forma de arqueología del saber-poder” (Restrepo, y Rojas, 2010, p. 98).

Por su parte, Herrera, Sierra y Del Valle (2016), en *Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana*, explican que una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas plantea “el reto de reformular las bases del discurso científico comunicacional a partir de una crítica del poder mediador del pensamiento hegemónico angloamericano desde las matrices culturales del paradigma amerindio” (p. 78). En este sentido, apelan a los aportes de autores iberoamericanos que han incidido en los pueblos del sur de América para generar conciencia en torno a la construcción de un pensamiento crítico propio, que supere visiones eurocentristas, centre la atención sobre la propia historia para que prevalezcan los saberes de las personas, las practicas sociales y puedan vislumbrarse escenarios de igualdad. Para ello los autores mencionados observan detenidamente los trabajos de Freire, Martín-Barbero, García Canclini, Dussel y Quijano. El texto se desarrolla a partir de una amplia contextualización sobre el tema comunicacional en el que se abordan aspectos referidos al reconocimiento de los saberes ancestrales, las narrativas y la comunicación indígena; también se insiste allí consecuentemente en la necesidad de reconstruir la memoria de los pueblos “para generar procesos de producción y valoración de los saberes locales, prácticos, ancestrales y populares que fueron subestimados y subyugados por los saberes universales y generalizantes de las ciencias sociales” (Herrera, Sierra y Del Valle, 2016, p. 87). Complementariamente, los autores citan a De Sousa Santos (2010) para señalar que “una descolonización del saber pasa, en esta línea, necesariamente por convertir en presencias las ausencias, las no existencias o las invisibilidades históricas” (p. 87). El estudio concluye que:

El desfase entre el pensamiento y la política cultural, entre las luchas por la representación y emancipación de los pueblos indígenas y la investigación en comunicación, constata en este punto la pertinencia de profundizar en una línea de experimentación y trabajo teórico al respecto, que solo ha de resolverse con mayor reflexividad, pero cada vez más reinstituyendo en el centro del pensamiento

la potencia creativa de los movimientos de lucha de las minorías étnicas. (Herrera, Sierra y Del Valle, 2016, p. 96).

Ángel, Caicedo y Rico (2015) presentan una herramienta metodológica para aprehender de los artículos o producciones escritas de las ciencias sociales la colonialidad del saber presente, pues su propósito es demostrar la existencia de un paradigma eurocentrista en las ciencias sociales. Para ello explican los términos de colonialidad del saber y alternativas descolonizadoras trazadas desde los estudios poscoloniales. Los avances más pertinentes de este estudio a propósito se avanzan en algunas conclusiones, donde los estudiosos afirman que “la metodología propuesta intenta aterrizar a usos prácticos los trabajos epistemológicamente críticos que se han venido realizando alrededor del eurocentrismo y la colonialidad del saber” (Ángel, Caicedo y Rico, 2015, p. 91). Por otra parte, destacan el trabajo que han venido realizando investigadores como Dussel y Sousa Santos señalando “que deben aterrizar en orden a rastrear los elementos que permitan develar los sesgos eurocéntricos y coloniales de las ciencias sociales” (Ángel, Caicedo y Rico, 2015, p. 91).

Desde otro enfoque, Para Walsh (2007), “[...] la colonialidad del saber no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (p. 104). Así, pues, la colonialidad del saber se puede considerar como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder y, por tanto, como un aspecto constitutivo (no derivativo o accidental) de la colonialidad. Así mismo, dice la autora que, otras formas de conocimiento, en ocasiones, son apropiadas por los aparatos de producción del conocimiento teológico, filosófico y científico europeos. En ello radica el carácter represivo de la colonialidad del saber:

[...] la colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza. (Walsh 2005, p. 39).

Al respecto, es relevante reconocer en los sujetos su individualidad y la posibilidad que como miembros de una colectividad pueden producir conocimiento a partir de sus propias experiencias, sin tener que recurrir a razonamientos impuestos, que implican la invisibilización del conocimiento propio. Así, por el contrario, es más valioso retomar aquella represión de producción de conocimiento para crear desde lo propio, para deconstruir y a la vez construir el conocimiento.

También es oportuno referir que, aunque hay saberes que no son científicamente comprobados, para una comunidad son válidos porque pertenecen a la expresión de su cotidianidad, es decir, la experiencia de uso del conocimiento les permite reconocer en él la validez tal. De esta manera lo refiere Ramón Grosfoguel (2006), filósofo puertorriqueño, quien afirma que “[...] esta supresión de los efectos de la mundanal subjetividad, es condición de posibilidad para generar un conocimiento válido, un conocimiento con pretensión de validez universal” (p. 21). En este horizonte, no existe una verdad; por el contrario, existe la posibilidad de generar nuevas provocaciones, para que se construyan diversidad de *conceptos* y prácticas: “[...] todos los conocimientos están ubicados epistémicamente en el lado dominante o subalterno de las relaciones de poder y que esto tiene que ver con la geo y el cuerpo político del conocimiento” (Grosfoguel, 2006, p. 22).

Mignolo (2003), en *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, distingue que “el ‘paradigma otro’ [...] se articula en todos aquellos lugares en los cuales la expansión imperial/colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro” (p. 20). Un pensamiento crítico piensa desde otros conceptos, que pueden ser válidos teniendo en cuenta la postura de otros sujetos, la construcción del conocimiento desde lo propio, reflexionando a cerca de la colonialidad y a una autoconciencia del pasado para contar con la experiencia y conciencia que se tiene.

Pedro Garzón (2013), en *Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental*, menciona que hay una opresión de los pueblos indígenas y funda su reflexión en la “premisa según la cual las “tres patas” que sostienen la colonización moderna de los pueblos indígenas tiene que ver con la colonialidad del poder, del saber y del ser” (p. 305). Desde dicha tirada se configura la existencia de una mentalidad eurocentrista, que desconoce la presencia de otras opciones de vida invisibilizadas en el discurso de la modernidad. Este autor alude al concepto *pensamiento de frontera*, empleado por Mignolo, para explicar que el conocimiento indígena puede encontrarse en esta línea con la cultura occidental, con lo que podría revelarse que el pensamiento indígena se modela bajo el influjo de lo propiamente cultural y lo occidental, dado que no es posible ignorar la modernidad. “La idea de pensamiento fronterizo surgió para identificar el potencial del pensamiento que surge desde la subalternidad colonial” (Mignolo, 2003, p. 50).

Jonhny Lara (2015) considera que “lo decolonial constituye más una herramienta pedagógica cuestionadora del conocimiento histórico tradicional [...] es el proceso de emancipación de diferentes fenómenos [...] el concepto va ligado con la colonialidad/modernidad” (p. 1). Así, explica los fundamentos teóricos e intelectuales en los que se basa la decolonialidad, indicando que esta es producto del colonialismo político y geopolítico acaecido a partir del descubrimiento, a lo que se denomina colonialidad; en tanto la decolonialidad se muestra como la antítesis de este fenómeno, y no solo de este, sino de procesos raciales y culturales a las que la sociedad del tercer mundo ha sufrido.

La pedagogía decolonial es base en este trabajo, pues a partir de esta, los conocimientos nuevos son emancipados y queda fuera todo conocimiento eurocentrista. De esta manera, como lo plantea Grosfoguel. Se denomina sujeto de resistencia a todo aquel que no esté de acuerdo con lo impuesto, pues no están articulados con las ideas de la colonialidad globalizadora.

El trabajo de Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) aboga por analizar los contenidos curriculares para constituir otras pedagogías que se deslinden de lo colonial: “es preciso que los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones” (p. 195). Por consiguiente, proponen una decolonización de la educación que ellos definen como el reconocimiento de indígenas, campesinos, afros, asumiendo la educación no solo para aprender y transformarse sino también para enseñar. Argumenta que:

[...] la decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial. Finalmente, si nosotros queremos desplegar biopraxis pedagógicas decoloniales, debemos hacerlo con la intencionalidad de configurar un pensamiento decolonial y, a su vez, estas pedagogías decoloniales exigen que los profesores desarrollemos nuestro pensamiento desde los bordes y la frontera. (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p. 196).

A partir de esta idea, reflexionan sobre la pedagogía observando con sentido crítico que la formación de docentes sigue sujeta a teorías colonialistas, en las que es casi imposible escuchar la voz de los que se educan, ya que su proceso de enseñanza se desarrolla en un ambiente magistral que no acepta la crítica y las diferencias. En este sentido, invitan a pensar en “pedagogías otras”, que alienten la resistencia a las diversas formas de colonialidad del saber. Por tanto, abogan por la estructuración de una pedagogía decolonial.

Interculturalidad en la educación inicial

Sobre estudios relacionados con la formación intercultural en la educación inicial en el contexto internacional pueden mencionarse los siguientes:

Un trabajo significativo en torno a educación inicial e interculturalidad es el desarrollado por Marcela Lucas (2007) para la Dirección General de Cultura y Educación (Buenos Aires), denominado *Educación intercultural en el Nivel Inicial en y para el contexto multilingüe*. En este, la autora plasma la necesidad de atender el tema pensando en las oleadas migratorias, tanto internas como externas, que se viven en el mundo como una forma de proveer la atención adecuada a los niños, específicamente en lo concerniente a las diferentes lenguas que se han venido asentando en nuestros territorios.

Entendiendo que la educación intercultural se estructura a partir de la inclusión, el respeto, la participación y el reconocimiento del otro, resulta fundamental reconocer las diferentes realidades circundantes, pues “los docentes necesitamos examinar las diferentes realidades que nos circundan, analizar los distintos procesos históricos que vivimos y reflexionar sobre los parámetros desde los que construimos conocimientos, desde los que nos posicionamos” (p. 2). Esto para que pueda alcanzarse una educación integral que fortalezca la convivencia y se proponga una mirada holística a los procesos dentro del aula.

El trabajo de Eduardo León (2014), *Docencia, interculturalidad y educación inicial*, desarrollado en el Perú, cuestiona la educación inicial en contextos rurales habitados particularmente por población indígena. Este teórico fundamenta su argumento en la percepción de inutilidad de llevar los niños pequeños de estas etnias a la escuela, dado que los niños comparten con sus padres las labores domésticas y el trabajo del campo. Destaca así que el aprendizaje inicial se establece con el ejemplo, asegurando la presencia e interacción de los niños con los adultos.

El desarrollo de Daniela Benalcázar Chicaiza (2016) en *Formación de valores interculturales en niñas y niños de 3 a 5 años de educación inicial, en un Ecuador pluricultural y multiétnico* pone de manifiesto la condición de diversidad en el Ecuador. Allí precisamente aborda las formas de aprendizaje que se dan en este entorno y la estructuración cultural que sustenta la identidad y la pertenencia a la nación; esta lucha constante de los individuos por buscar su espacio, son la fuente a partir de la cual la autora expresa la estrategia de la formación de valores para contrarrestar la lucha interna que permitan a cada uno reconocerse como humanos. Sobre este punto argumenta que “las formas propias de vida y la herencia que un día fueron motivo de disputa de

poder y ubicación político-social, hoy deben transformarse en recursos para entablar relaciones de armonía y bien común” (p. 23). De esta manera, aborda la importancia de que en su país las transformaciones que se han producido en el campo político, económico y social, muestren ahora también otras concepciones de lo humano, sus valores y sus tradiciones. Relevancia que resulta también que una sociedad esté dispuesta a enfrentar cambios profundos desde lo individual y lo colectivo, teniendo en la educación el bastión desde el cual se pueden apalancar dichos procesos. Complementariamente, presenta una revisión de las políticas públicas sobre educación y las reformas más recientes llevadas a cabo, explicando los aciertos y desaciertos en la observancia de las normas educativas, abordando el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su estructuración, para precisar cómo se organiza la educación desde una orientación a la interculturalidad.

Alma Epifanía López (2017) expone los resultados de una investigación a partir de un caso de estudio: la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, plan 1990, sede Ixmiquilpan, en el Estado de Hidalgo, con el ánimo de aportar a la formación de los docentes desde el enfoque de la interculturalidad, en contextos de educación formal indígena. En su trabajo se enfrenta básicamente al problema de qué competencias interculturales sería necesarias desarrollar en los procesos de formación de educadores, orientando su perspectiva de investigación hacia lo cualitativo etnográfico. La tarea principal se fundó en la necesidad de especificar el término competencia con sus diferentes significados, integrando en su enfoque los conceptos emitidos por autores como Dietz y otros, para concluir en una aproximación a la definición.

Acerca de la producción de educación inicial e interculturalidad desde una mirada académica nacional se encuentra el trabajo de Palacios, Palacio y Palacios (2014), quienes aportan su trabajo *Hacia un horizonte de ciudadanía intercultural: experiencia pedagógica con la primera infancia*, texto que hace parte de una investigación más amplia realizada en el departamento del Quindío relacionada con la formación ciudadana y la cátedra de Estudios Afrocolombianos, con niños de primera infancia. La investigación responde a los postulados cualitativos con un diseño cimentado en la investigación-acción. Para ello establecen que un currículo matizado culturalmente tendría que oponerse a situaciones que denoten la ausencia de estas manifestaciones en tanto que propendería por el fortalecimiento de las libertades, la participación, las expresiones de saberes colectivos e individuales. Un currículo entonces que se precie de promover la interculturalidad, estimula intelectualmente a los estudiantes a partir de ambientes que reflejen su cultura y debe

contemplar la heterogeneidad de acuerdo con el contexto, atendiendo a las particularidades de cada uno.

Desde el punto de vista de las políticas públicas de interculturalidad en la educación inicial, Claudia Milena Gómez (2014), como agente del Estado, coordinó la edición de los documentos nacionales que estructuraron la educación inicial, recopilados en *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial*. En estos últimos se enfatiza en la calidad de los procesos de formación de los niños, el cuidado y coparticipación de otros actores como los padres de familia; para que la educación se produzca en términos de calidad, respecto a la interculturalidad, se asume que los docentes, agentes educativos y cuidadores tendrán la responsabilidad de fomentar dichos procesos en el desarrollo de las actividades cotidianas de los niños. Así reza por ejemplo en la Guía n.º 50, que propone las modalidades de educación y la calidad; y más específicamente, en el documento n.º 20 del MEN, en el que se establece el sentido de la educación inicial. En efecto, el documento n.º 20 reconoce al niño como sujeto de derechos a quien los adultos responsables de su formación deben garantizar una atención adecuada en todos los sentidos y, especialmente, valorar sus saberes y experiencias culturales, para lo cual se requiere que el docente supere sus prejuicios y reconozca las individualidades que comparten el espacio educativo.

Por su parte, Diana Carolina Arévalo y Sandra Patricia Orjuela (2018) presentan los resultados de una investigación académica fundamentada en la necesidad de fortalecer los procesos de formación intercultural en estudiantes del nivel inicial con edades entre cuatro y seis años. Ellas consideran que este grupo se encuentra afectado por la influencia de los medios de comunicación, las redes sociales y el escaso reconocimiento cultural que reciben del contexto, dado que están atomizados por información que desde temprana edad recogen, información que no fomenta el interés por su identidad. El proyecto se desarrolló desde los preceptos de la investigación cualitativa, descriptiva, etnográfica, en una Institución Educativa de Bogotá, Colombia. En conclusión, *interculturalidad* puede constituirse en una alternativa importante para el trabajo de aula en tanto que facilita, a partir de la interacción, el desarrollo de los procesos sociales en los niños y favorece, así mismo, el intercambio de experiencias culturales y saberes. Lo anterior se orienta a conocer elementos de otras culturas que redundarán en la formación en valores a la vez que puede aprovecharse para promover la diversidad como medio de aprendizaje (Arévalo y Orjuela, 2018).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

A continuación, se desarrollan las bases teóricas que sustentan el presente proyecto, cuya finalidad consiste en brindar aclaraciones al lector acerca de las categorías que guían el proceso investigativo. Inicialmente se abordará la interculturalidad como ha sido asumida y la perspectiva de interculturalidad crítica que se reconoce en la actualidad. Posteriormente, se tratarán los conceptos de colonialidad/decolonialidad del saber, de educación inicial y se hará una reflexión en torno al currículo en educación inicial y la *interculturalidad* para articular las temáticas medulares desde de la presente propuesta.

INTERCULTURALIDAD: HACIA EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

A partir de los años 90 en América Latina, especialmente en los escenarios jurídicos y estatales, se reconoce un esfuerzo por dar visibilidad a la diversidad étnico-cultural. Es aquí en donde surge el término de interculturalidad, sumado a las acciones tendientes a promover relaciones armónicas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión.

Desde este contexto, la presente investigación retoma los planteamientos de diferentes autores tales como Catherine Walsh (2004), quien considera que la interculturalidad es un término generalmente asumido como la relación entre dos o más culturas y usado actualmente en diversos contextos (como el educativo), con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos. La comprensión de este concepto muchas veces se expresa ampliamente, pero tiende a ser difuso. No obstante, es posible explicar el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde las siguientes tres perspectivas.

Interculturalidad relacional

Esta perspectiva hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, donde se dan condiciones de igualdad o desigualdad, como la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, o lo que se llama el mestizaje, que forma parte central de la historia latinoamericana caribeña.

Sin embargo, el problema con esta perspectiva es que generalmente oculta la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación entre culturas. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación a nivel individual, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad.

Interculturalidad funcional

Esta se refiere al reconocimiento de la diversidad buscando promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia; esta perspectiva es “funcional” para el sistema social existente. Al respecto en la presente investigación es relevante reconocer el carácter multiétnico y plurilingüístico de la población en el continente americano, lo que ha permitido la introducción de políticas específicas para los pueblos indígenas y afrodescendientes como parte de una lógica multiculturalista y funcional. Se arraiga en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, buscando promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente.

Sin embargo, es necesario establecer que desde este enfoque no se explican las asimetrías y desigualdades sociales y culturales. Tampoco se “cuestiona las reglas del juego” puesto que “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Tubino, 2005). Esta misma idea es expresada también en estudios como (Walsh, 2004; López y Orrego, 2012; Orrego, 2018, 2014), en tanto que el interculturalismo funcional responde y parte de intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes.

En este sentido, desde el punto de vista educativo es importante favorecer los espacios para que puedan expresarse las diferentes culturas que interactúan en las aulas dentro de los cánones del reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural, de lo contrario se continuará apuntando a la construcción de sociedades inequitativas, lo que perpetuaría la dominación, con todas sus consecuencias.

Interculturalidad crítica

Se entiende como proceso, proyecto o estrategia que intenta construir relaciones de saber, ser, poder y de la vida misma, a la vez busca alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para leer críticamente el mundo, desde la experiencia de cada sujeto, para comprender, reaprender y actuar en el presente de su diario vivir. Intenta construir relaciones de saber, ser, poder y de la vida misma, es señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que a la vez se debe alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, desde la experiencia de cada sujeto, para comprender, reaprender y actuar en el presente de su diario vivir.

La interculturalidad debe trascender hacia una praxis social, entendida como una forma de estar en el mundo y un lugar de enunciación frente a la realidad como construcción. Es necesario proponer un lente que aprecie en toda su fortuna la riqueza de las culturas, las identidades, las formas no europeas de pensar y reflexionar sobre la condición humana y es por medio de ese cambio se llega a entender que la sociedad no marcha (no puede marchar) sin la diferencia.

Varias necesidades se derivan: como primera instancia analizar los lineamientos curriculares en la educación de primera infancia en Colombia que lleva a caminos hacia una labor educativa verdaderamente intercultural; segunda instancia brindar unos aportes constructivos a la educación inicial, a través de la interculturalidad crítica, por medio de experiencias lúdico pedagógicas desde mi quehacer pedagógico; tercer instancia, aportar desde mi quehacer pedagógico unas bases sólidas en los niños y las niñas, que me permita guiarlos, despertando en ellos-as la iniciativa propia de participar y a la vez orientarlos en este proceso llamado interculturalidad crítica.

En Colombia se encuentra plasmado en el currículo de educación inicial el tema o categoría de interculturalidad tomado en general teniendo en cuenta a las comunidades indígenas o los afros, sin embargo con la categoría de interculturalidad se maneja en los años 90, como definición la relación entre culturas, posteriormente se manejaba el concepto de la biculturalidad.

Esta investigación se hace desde el planteamiento del problema donde se evidencia la ausencia de un lineamiento curricular en la primera infancia en la educación de interculturalidad

crítica. El objetivo de esta investigación es diseñar una propuesta de lineamiento curricular para la educación en primera infancia basada en interculturalidad crítica.

Acorde con lo anterior, Pérez (2016) refiere que la interculturalidad crítica debe ser entendida como una estrategia pedagógica que favorezca las posibilidades de cuestionar

[...] la racialización, subalternización e inferiorización y los patrones de poder; además visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de condiciones para hacer dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto. (p. 7).

Con esta perspectiva no se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial, es decir, del reconocimiento a la diferencia construido dentro de una estructura colonial de poder racializado y jerarquizado (Pérez, 2016). En esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde actores dominantes.

La interculturalidad entendida críticamente aún está en construcción, por ello se entiende como estrategia, acción y proceso de relación y negociación en condiciones de equidad. Pero, más importante, es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico de saberes y conocimientos que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad.

La interculturalidad, entonces, ha de ser útil en el ambiente educativo para poner en cuestión los saberes de quienes comparten este espacio social, no solamente para que se reconozcan sino para que se fomente la igualdad, la equidad, la identidad; se permita la participación de todos en un ambiente que concrete la inclusión; y se fortalezca la presencia de aquellos que por mucho tiempo han estado ausentes, bien porque se les desconoce o porque se les ha negado su lugar en la historia de la cultura. Al respecto, Pérez (2016) afirma que es importante “dar un lugar y una voz a los que históricamente han estado marginados y silenciados en un mundo en el que lo extraño, lo diferente, casi siempre ha sido puesto bajo la lupa de la sospecha” (p. 224). Un clamor generalizado de la sociedad puede orientarse a lo que plasman Viaña (2010) sobre lo que consideran debe ser la interculturalidad:

la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, asentado

en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana. (p. 79).

A este mismo horizonte apuntan las investigaciones del filósofo e investigador colombiano, Israel Orrego (2012, 2014, 2018), quien ha reflexionado sobre el papel de la interculturalidad en el ámbito de la Educación para el Desarrollo:

la interculturalidad crítica en la EpDI no se soporta simplemente en la valoración de la diversidad de las culturas y saberes ‘otros’ [...] es así entendida no propiamente como una realidad de la dinámica social, como lo es la multiculturalidad, sino que es un proyecto ético, político y epistémico por construir. (Orrego, 2014, p. 246).

COLONIALIDAD/DECOLONIALIDAD DEL SABER

La categoría fue acuñada por Quijano en la década del 90 como una contribución al debate sobre el poder desde el punto de vista latinoamericano. Al respecto Quijano (1992), citado en Quintero (2009), lo asume como “un patrón de dominación global propio del sistema-mundo moderno/capitalista originado con el colonialismo europeo a principios del siglo XVI” (p. 3). Desde esta perspectiva, Quintero pone en discusión las relaciones del poder. Por su parte, Restrepo (2010) señala la importancia de hablar primero de colonialidad y define el término diciendo que “es un fenómeno histórico complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación” (p. 15); con ello se introduce la explotación y se desconocen las expresiones del saber de los pueblos dominados. Algunos teóricos autores han llamado a esto también subalternización (Orrego, 2018). En tanto, Lara (2015) describe la colonialidad en términos prácticos.

lo colonial tiene que ver con lo que ocurrió en América tras la llegada de los europeos [...] proceso, marcado por la imposición de un modelo económico (el capitalismo) y de un pensamiento eurocentrista apoyado en tres acciones: la expropiación de los lugares colonizados; la represión de formas de producción de sentido, de construcción cultural, de generación de conocimiento y el forzamiento para el aprendizaje de formas culturales de los colonizadores, especialmente la lengua y la religión, sobre todo aquellas que apoyaban el desarrollo del capitalismo. (p. 228).

Desde esta perspectiva, debe comprenderse esta visión como una pérdida de identidad, enmarcada en ideas impuestas que exigen otras maneras de concebir el mundo, caracterizadas por

formas de proceder asignadas y que difieren de lo que hasta entonces se había vivido y creído en los pueblos colonizados. Por tanto, “en ese marco lo que no está aquí es excluido, es segregado y entra bajo sospecha al constituirse en una amenaza para el fortalecimiento de esos Estados nacionales” (Lara, 2015, p. 228).

Es de vital importancia adquirir una postura favorable a la reconstrucción de culturas desde lo decolonial a través de la reflexión y la re-existencia¹, situando en escena la producción de conocimientos durante el quehacer pedagógico. En este caso, en el contexto educativo y a la vez generar construcción de conocimientos diversos. Esto supone entender la importancia que contiene la inclusión del sujeto y de sus perspectivas vitales en la construcción activa y crítica del conocimiento, es decir, la necesidad de gestar un giro epistémico que propicie la entrada del sujeto, sus valores, sensibilidad, conciencia, voluntad de conocer (Zemelman, 1998); en otras palabras, su historicidad, como elemento decisivo en la configuración de los actos creadores de saber.

El reconocimiento de la identidad planteado por Orrego (2014) como derecho fundamental, se centra en la noción en torno a la diferencia a partir de lo colonial. El autor señala allí la importancia de de-construir la educación para el desarrollo frente a lo que plantea nuevas formas de abordaje a la educación, por ejemplo, desde la perspectiva de género, la educación en torno al ambiente, la interculturalidad crítica, ámbitos que se configuran como perspectivas para repensar el sujeto y dinamizar los procesos de deconstrucción de las antiguas formas de enseñanza y de vida. Todo ello para empezar a pensar en la educación propia desde una mirada a las raíces culturales, en los que sean temas centrales los saberes ancestrales y el reconocimiento de nosotros mismos, a fin de ir superando modos de ser y hacer que no nos identifican.

Para profundizar en la idea anterior, se relaciona a continuación un postulado de Betancourt (2013) quien cita a Zemelman (1998) para señalar que:

En efecto, el hombre, al subordinarse a un Logos racional, ha condicionado todas las formas de relación con el mundo a las exigencias de explicarlo, con lo que ha contribuido a potenciar algunas de sus facultades, como las intelectuales, en desmedro de otras como las emocionales. Por ello, cuando se plantea una ampliación de la relación con el mundo se rompe con un logos de esa naturaleza, siendo congruente con la incorporación a la actividad del pensar de la dimensión existencial. Lo que obliga a comprender el conocimiento como parte de una relación inclusiva y

¹ El termino fue definido por Albán (2009) como la posibilidad de reelaborar lo propio, alude a los procesos de autoreconocimiento en los que nos percibimos como sujetos históricos que revaloramos lo que nos pertenece desde una perspectiva crítica.

significante con la exterioridad del sujeto, que es congruente con concebir al conocimiento como una postura ética. (p. 68).

En consecuencia, una pedagogía en clave decolonial implica la comprensión crítica de la historia, “el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora y el descentramiento de la perspectiva epistémico colonial” (Díaz, 2010, p. 225).

EDUCACIÓN INICIAL

Una vez se ha realizado una contextualización respecto a los conceptos que guían el presente proceso, es oportuno vincularlos con la educación inicial. Para ello se debe abordar en primera instancia el desarrollo integral de la primera infancia planteado desde la ley de Infancia y Adolescencia 1098 (2006); según este precedente, en su artículo 29, la primera infancia es la etapa de la vida en la que “se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional, y social del ser humano; comprende la franja poblacional de 0-6 años y desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos de derechos” (art. 29). En este sentido el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) explica que la educación inicial

es un derecho impostergable de la primera infancia, [...] se constituye en estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años. (p. 4).

Al declarar la educación como derecho, se establecen las condiciones en que los niños y niñas recibirán atención, teniendo en cuenta las características y peculiaridades de su edad. Así mismo se promueve la necesidad de ofrecer un servicio de calidad, oportuno y pertinente, señalando que sus procesos se orientan al desarrollo de la interacción y relaciones sociales a fin de potenciar sus capacidades y desarrollar competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos (MEN et al., 2009, p. 4).

De esta manera, dentro de la educación inicial se debe tener en cuenta la concepción de *desarrollo infantil* que se ha construido en las teorías Culturales Contextuales y las inteligencias múltiples, permitiendo ver la importancia de los conocimientos previos del niño (a), ya que estos constituyen una base para su proceso y la arquitectura de su desarrollo, considerando el contexto sociocultural que lo rodea como un espacio que ofrece herramientas en el progreso de su desarrollo.

De acuerdo con esta perspectiva, el desarrollo de los niños y niñas en sus primeros espacios de socialización, entre los que se encuentra el jardín infantil, debe estar orientado a generar

estrategias para que esta población alcance un desarrollo adecuado e íntegro. Por tanto, es la primera infancia la etapa progresiva más importante de los seres humanos, de ahí que en los primeros años de vida se establezcan las bases esenciales para el desarrollo social. Un aspecto importante relacionado con la política pública es que el Estado ha establecido las actividades que los niños/niñas requieren realizar, estas se orientan al “juego, el arte, la literatura y la exploración del medio [...] [como] actividades rectoras de la primera infancia, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se usan como medio para lograr otros aprendizajes” (MEN, 2009, p. 6).

En general las apuestas oficiales sobre la educación inicial apuntan a promover el desarrollo integral del niño considerando que esta etapa vital del ser humano es propicia para el enriquecimiento de habilidades y talentos, así mismo es posible fortalecer las relaciones entre los niños/niñas de modo tal que puedan entrar en la cotidianidad del aula la diversidad cultural, la sana convivencia, la comunicación, las emociones, entre otras cuestiones, que contribuyen a la formación colectiva e individual, lo que a la vez fomenta la calidad educativa, la creatividad y la garantía de los derechos de la niñez. Desde lo anterior, la interculturalidad es esencial, precisamente como propósito educativo, social y cultural.

Respecto de la necesaria transformación que requiere la aplicación de procesos interculturales en las aulas, estos apuntan a una renovación de la praxis educativa que debe partir de una mirada a la realidad social asumida con la intención de construir la identidad nacional, fundada en los principios por los cuales se formula la educación intercultural:

- Fomentar una sana y adecuada convivencia, al igual que la comunicación
- Aceptación de las culturas presentes hoy en el aula de clase y fuera de ella
- Conocimiento de la diversidad como valor y a la vez enriquecimiento cultural
- Promoción del respeto entre culturas simultaneas
- Aumento en la equidad educativa

Desde la diversidad cultural que interactúa en las sociedades actuales, es importante fomentar valores como el respeto y la tolerancia por los otros, atendiendo al hecho que se pretende una educación innovadora, no solamente en la escuela, sino en los demás escenarios de interacción, con lo que se pueden lograr efectos sociales positivos.

SOBRE EL CURRÍCULO EN EDUCACIÓN INICIAL Y LA INTERCULTURALIDAD.

La educación inicial fue definida por primera vez en el año 2007 a partir del CONPES 109, según el cual:

la educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. (p. 34).

Ahora bien, es pertinente aclarar también qué se entiende por currículo: este es el contenido, los estándares o los objetivos de los establecimientos educativos, los cuales son responsables ante los estudiantes, educandos o aprendices. También se puede entender como la serie de estrategias de enseñanza que los maestros pueden utilizar, al igual que la selección de contenidos y de orden en la clasificación de los saberes a los que se presentan, para brindarles a los educandos. Es fundamental decir que el currículo tiene un valor social, político y cultural en la educación. Maribel Pérez (2010) señala que “el currículo es una planeación de conocimientos verdaderos, permanentes y esenciales que la escuela debe transmitir para que el alumno desarrolle su inteligencia” (p. 4).

El currículo debe partir del reconocimiento de las diferencias, crear las condiciones necesarias para que todas las personas participen en la creación y recreación de significados y valores, ya que la institución es un lugar de convivencia participativa, para la vida social. Debido a que la educación intercultural implica innovación transformadora en los aspectos pedagógicos y curricular, se debe considerar que esta parte no solo de los distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de reconocimientos.

De este modo, el diseño curricular requiere el reconocimiento de la diversidad: existen diferentes escenarios para la educación y actores diversos que hacen posible las distintas lógicas para recuperar, transmitir, producir conocimientos, reconociendo que en esos escenarios se construyen distintas formas de pensamiento favoreciendo una dinámica crítica y autocrítica en los niños y las niñas de educación inicial.

En Colombia la educación intercultural en el currículo de educación inicial cuenta con escasos desarrollos, sin concretarse en hechos reales y en la práctica en general; sus pretensiones han sido más bien discretas, dado que no existe una directriz desde la política pública que oriente sus destinos hacia una educación que reconozca el hecho de la diversidad en todos sus órdenes. Así se aprecia en los lineamientos curriculares cuando se habla del sentido de la educación inicial

el reconocimiento del contexto, la cultura, las características individuales de niñas y niños, aspectos centrales de la educación inicial, aplican aquí para mencionar que acogerlos implica la valoración genuina de su lugar, su ser, su propia realidad y su equipaje cultural. (Lineamientos curriculares, p. 51).

Si bien el tratamiento de la interculturalidad ha provenido mayormente de la sociología, también se comienzan a avizorar desarrollos desde la historia y la antropología. Así mismo es un tema que ha ganado gran relevancia dentro de la educación, donde actualmente existe mayor interés por desarrollarlos como la etnoeducación. Es claro que ante el vacío existente el maestro debe convertirse en investigador para tratar a partir de estrategias, de construir el panorama del currículo para la educación inicial respecto a la interculturalidad. En este sentido, Lawrence Stenhouse (2007) señala que “la investigación y el desarrollo del currículo deben corresponder al profesor y que existen perspectivas para llevar esto a la práctica” (p. 194). Esto para explicar que los profesores deben dominar el campo de la investigación lo que a su vez redundará en la mejora de su imagen profesional y laboral.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolla a partir del enfoque cualitativo de carácter descriptivo y el diseño se fundamenta en el método de revisión documental. Por ende, la investigación cualitativa se revela como un enfoque cimentado en la observación de los comportamientos naturales de las personas, sus actividades, relatos, situaciones, para ser posteriormente interpretados. Este método construye el conocimiento partiendo de situaciones particulares. En cuanto al carácter cualitativo descriptivo del enfoque, se señala que la investigación supera la mera tabulación de información para presentar en forma cuidadosa, organizada y analítica los resultados que puedan generalizarse, por tanto, este método es también bibliográfico (revisión e interpretación de relatos, documentos, entre otros). En tal sentido los documentos representan el objeto de análisis para el cual se han establecido unos indicadores que facilitarán la contrastación entre ellos.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En general, en un proceso investigativo se pretende siempre allegar grandes volúmenes de documentos que requieren ser tratados y manejados para que puedan utilizarse durante el proceso. Para el presente caso se tomarán documentos de política pública educativa relacionados con la interculturalidad en la educación inicial en cuatro países: Canadá, México, Ecuador, y Perú, estableciendo indicadores de comparación entre ellos.

Según Valencia (2014) la revisión documental corresponde a un método que permite

[...] identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, las autorías y sus discusiones; delinear el objeto de estudio; construir premisas de partida; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; rastrear preguntas y objetivos de investigación; observar las

estéticas de los procedimientos (metodologías de abordaje); establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador; categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados. (pp. 2-3).

En relación con la presente investigación es importante la revisión de los documentos curriculares de Canadá, México, Ecuador, Perú y Colombia, a fin de establecer semejanzas y diferencias en los procesos que han conducido a la estructuración de las propuestas curriculares y las perspectivas que orientan dicha elaboración, así mismo la mirada intercultural como centro del proceso educativo. Se parte de la premisa que, aunque se trabaje con documentos en físico, es posible observarlos e interrogarlos, para que respondan a las inquietudes que queremos resolver. Desde esta perspectiva en la revisión documental se procede a organizar la forma en cómo se desarrolla el proceso, siguiendo una lógica que permita el abordaje de los documentos y algunos parámetros fundamentales:

- Definir la cantidad de documentos que será necesario allegar para el proceso investigativo. En este caso corresponde a las cinco propuestas curriculares de Canadá, México, Ecuador, Perú y Colombia
- Si el número de documentos es muy grande, es importante establecer una muestra que se pueda analizar por cualquier método (al azar, aleatorio, por períodos). En este caso se revisaron los cinco documentos curriculares de los países mencionados.
- Definir las unidades básicas que se van a recoger (palabras, frases, párrafos). Se trata aquí de establecer las particularidades de cada documento con respecto a la estructuración de un currículo orientado a la interculturalidad crítica.
- Establecer una codificación relacionada con las categorías conceptuales. Entendido ello como la relación entre las categorías de la investigación y los aspectos relativos a la forma como se asumen en el contexto de la educación inicial en cada uno de los currículos revisados. Partió de una lectura crítica y juiciosa de los cinco documentos, posteriormente se establecieron los factores de comparación: similitudes que presentan entre ellos, la evidencia de interculturalidad que es posible detectar en los cinco currículos y el énfasis que ponen en sus estrategias.
- Diseñar un instrumento que verifique la codificación realizada y recodificar si es necesario.
- Aplicar el código a todo el material.

- Llevar a cabo el análisis de acuerdo con los parámetros establecidos.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA

Para efectos del análisis de la información la consulta se orientó a la búsqueda de los lineamientos curriculares de Canadá, México, Ecuador y Perú, que fueron contrastados con los lineamientos curriculares de la educación inicial en Colombia, con el propósito de indagar, en torno a las similitudes que presentan entre ellos, la evidencia de interculturalidad que es posible detectar en los cinco currículos y el énfasis que ponen en sus estrategias. Los resultados de esta indagación se recogieron en una matriz que da cuenta de los factores de comparación mencionados anteriormente.

La selección de los países obedece a que en el contexto educativo internacional se reconocen en estas naciones propuestas de educación intercultural que son ejemplo para la construcción de la identidad nacional, se evidencia la diversidad de grupos étnicos, culturales y existen programas específicos para estas poblaciones en los que se privilegian los saberes ancestrales como fuente del conocimiento.

Análisis del currículo de Canadá

En la propuesta canadiense de educación preescolar se aprecia la construcción curricular desde una perspectiva indígena que contempla a las personas mayores y a la comunidad aborígen del Distrito Escolar 71. En Canadá las instituciones educativas se encuentran organizadas en Distritos escolares, ubicados en regiones específicas, se identifican como zonas generales en una provincia. La población aborígen corresponde al 4,6% de la población y el programa que se presenta corresponde a la propuesta de atención a la educación inicial en el distrito en donde esta se ubica.

Este análisis identifica cinco áreas que han servido como fundamento del currículo en el programa del Jardín Infantil Aborígen, a saber: escucha, espiritualidad, artes, narración de historias y liderazgo.

El Jardín Infantil Aborígen del distrito escolar del Valle Comox, Isla de Vancouver, Canadá, es un programa que se ofrece en las horas de la tarde a niños y niñas originarios de las Primeras Naciones Komoks, Cree, Anishnawbe, Haida, Coast Salish, Metis y Mi'kmaq. Este currículo se centra en la preparación del niño para la vida, teniendo en cuenta sus orígenes, centrado

en el ser (*quién soy*), el saber (*cómo soy*) y el sentir (*cómo me siento*), para establecer relación con su entorno. En ello también se esfuerzan por entender cómo aprende cada uno/a acerca del mundo y su alrededor.

Las articulaciones que identifican la propuesta son: los Saberes ancestrales (evidencian valores como: escucha, respeto, hablar con sinceridad, amabilidad). Igualmente se aprecian los aprendizajes aborígenes, enseñanza de valores aborígenes. Algunas estrategias que se exponen para alcanzar este aprendizaje son la Rueda Medicinal (Medicine Wheel) o Círculo de la Vida, fundamento central de la tradición espiritual de los pueblos indígenas de América del Norte. Corresponde a un “concepto holístico, no sólo de la vida humana, sino también de la vida del mundo y de todas las cosas, animadas o inanimadas, que en él existen y que están relacionadas e interconectadas a través del círculo de la vida” (Leslie, 2007).

La Rueda Medicinal representa la interconexión con todo lo que hay en el mundo, el círculo se asimila a un viaje en el que todos están embarcados para encontrarse a sí mismos en lo que son, saben y pueden alcanzar en el transcurso de la vida. Representa los cuatro puntos cardinales, cada uno con su respectivo espíritu guía y atributos únicos, simbolizan las etapas de la vida. El Este, el nacimiento del sol, representa el nacimiento y primeros años de vida; el Sur es la niñez y el crecimiento intelectual; el Oeste es símbolo de la adultez e introspección; el Norte, la fase madura de la existencia y la espiritualidad. El centro de la rueda simboliza la Madre Tierra y el Espíritu Creador en su rol de darle nacimiento y continuidad a la vida que representa a todos los habitantes de la tierra. También el tambor es uno de los principales énfasis del programa: el ritual del tambor se enseña y se aprende primero y antes que todo; el aprendizaje gira alrededor del sonido del tambor, que se asimila al latido del corazón.

Desde lo anterior se inculcan valores fundamentales como el cuidado del cuerpo y los sentimientos, respeto por lo que somos y por el origen, ello se enlaza con el amor propio que constituye una autoestima saludable. Es fundamental el respeto por la cultura. Se aprovechan momentos y espacios para la enseñanza a partir de historias y transmisión de la cultura. En todo el proceso de formación debe involucrarse a la familia en el acompañamiento del niño en el tránsito del hogar al sistema escolar.

Articulaciones que identifican la propuesta curricular: La interculturalidad, la relación del ser humano con su entorno natural, colonialidad de poder, la no violencia, perspectiva de género, saberes ancestrales.

Análisis del currículo de México

El currículo mexicano es un modelo de atención con enfoque integral para la educación inicial de 0 a 3 años. Aunque en América Latina la Interculturalidad es un proceso en construcción, México es considerado un baluarte en la organización del currículo educativo en torno a este concepto, Dietz (2014) explica al respecto que la “larga tradición indigenista en Latinoamérica y particularmente en México constituye un tipo del “multiculturalismo avant la lettre”, que aún impregna las instituciones educativas diseñadas específicamente para los 68 pueblos indígenas del país, que representan el 10% de la población mexicana en total.” (p.163) El término indigenismo define la política usada en esta nación para integrar a los pueblos indígenas a la vida social, económica y política desde instituciones educativas, culturales y ecológicas de las comunidades indígenas. El Modelo curricular centra su mirada en la perspectiva de los derechos, las nuevas concepciones en torno al desarrollo de los niños y niñas, las investigaciones sobre neurociencias y aprendizaje infantil, los estudios sobre el acompañamiento del desarrollo emocional, el apego y el vínculo, así como en el contexto, cuya finalidad se fundamenta en desarrollar habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensorio-perceptivas y ‘motoras’, que serán fundamentales para la vida.

El Modelo mexicano para la Educación Inicial traza un marco normativo y curricular amplio y flexible; por su carácter incluyente, sus planteamientos pueden adaptarse a las diferentes modalidades, servicios y contextos donde se trabaja con familias y comunidades en condiciones urbana, marginal, rural, indígena y migrante.

La Educación Inicial se concibe como un servicio vinculado a la crianza colectiva que busca el desarrollo del máximo potencial de los niños en un ambiente estimulante, de confianza e interés, donde se comparten las tareas que propician la exploración y la autonomía, se favorece la salud física y emocional, sin descuidar las tareas de sostenimiento que tradicionalmente han realizado las familias pero que no encuentran oportunidad de desarrollarse. Las relaciones de cuidado hacia la tarea de crianza desde la Educación Inicial favorecen el desarrollo e integración social.

El Modelo admite otras capacidades incluidas en este ámbito relacionadas con la resiliencia (buena salud, autocuidado y un repertorio de habilidades sociales), aspecto primordial que se trabaja en esta etapa del desarrollo (Secretaría de Educación Pública, p. 80). Igualmente, en el mismo documento se hace referencia al tema de la adaptabilidad relacionado este con la necesidad de atender la diversidad y proveer las posibilidades de adaptación al sistema escolar teniendo en cuenta las características y condiciones que ofrece el servicio de educación inicial, se consideran

las articulaciones que apoyan los valores culturales de los niños y aprovechamiento de los recursos con los que cuenta cada región (Secretaría de Educación Pública, p. 86).

El agente educativo debe crear actividades que promuevan ambientes educativos cambiantes interesantes, vivos, cálidos, afectuosos, diferentes, pero que respondan a todas las situaciones presentes con el niño, haciéndolo cada vez más desafiante, de modo que se fomente la participación. (p. 86). En los ambientes de aprendizaje, el agente educativo se convierte en guía, mediador y apoyo, la tarea fundamental del agente educativo es fomentar que los niños del grupo aprendan unos con otros, en todos los momentos o situaciones en las que se involucran, por lo que debe prevalecer la libertad, para observar, analizar, investigar, opinar y experimentar de forma individual o grupal. Se evidencia el sostenimiento como la capacidad de pensarlos y acompañarlos mental y afectivamente (p. 92).

La creatividad es lo contrario de la reproducción como un ser humano que crea está investigando e inventando otros modos de ser, existir, jugar, pensar, trabajar, construir la realidad, a través de su imaginación, está haciendo mundo (p. 94). Un aspecto fundamental es la búsqueda y la recuperación de la palabra, la memoria, la imaginación, la historia y la cultura que viaja en el tiempo, el valorar la transmisión cultural.

Los niños tienen maneras muy particulares y originales de ver y descifrar el mundo, el modo como expresan lo que piensan. La intervención del agente educativo en el modelo de atención con enfoque integral se asume como un quehacer dinámico y en constante evolución, que debe repensarse, reformularse reorganizarse continuamente (p. 131). Para propiciar la reflexión sobre la práctica, son necesarias tres actitudes: disposición al cambio, responsabilidad y honestidad, las cuales permiten a los agentes educativos considerar otras posturas de pensamiento con los niños y sus familias.

Las articulaciones que identifican la propuesta curricular: la relación del ser humano con su entorno natural, colonialidad de poder, la no violencia y el ambiente.

Análisis del currículo del Ecuador

La Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia, considera como objetivo principal consolidar un modelo integral e intersectorial de atención a la primera infancia con enfoque territorial, intercultural y de género, para asegurar el acceso, cobertura y calidad de los

servicios, promoviendo la corresponsabilidad de la familia y comunidad. Para el cumplimiento de este objetivo se plantean varios ejes, el referido a Calidad de los Servicios evidencia el currículo.

El currículo de educación inicial surge y se fundamenta en el derecho a la educación, atendiendo la diversidad personal, social y cultural. En el marco legal de la constitución de la república del Ecuador (2008) en su artículo 26 se estipula que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber inexcusable del estado, en su artículo 344 reconoce por primera vez en el país la educación inicial como parte del sistema educativo nacional.

Fortalecer la educación intercultural bilingüe, así como la interculturalización del sistema educativo. En lo referente al sector de la educación, la agenda señala tres políticas, cuyo dimensionamiento se resume en conseguir una educación universal gratuita y de calidad con un enfoque transversal: de género, generacional, intercultural, de inclusión y ambiental.

La educación inicial es el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres hasta los cinco años, garantizando y respetando sus derechos, diversidad cultural y lingüística.

El Currículo de Educación Inicial contempla la interculturalidad y presenta nuevas propuestas con criterios de calidad y equidad en igualdad de oportunidades de aprendizaje, a la vez que recoge los elementos sustanciales de las experiencias curriculares (p. 6). El Currículo de Educación Inicial conjuga aspectos para propiciar y hacer efectivo el desarrollo y el aprendizaje de los niños de cero a cinco años. Se ha propuesto el logro de aprendizajes significativos tomando en cuenta qué es lo que necesitan los niños desarrollar y aprender desde el centro educativo y la familia, en procesos que permitan potencializar su pensamiento y sus actitudes explorar, experimentar, jugar y crear; construir una imagen positiva de sí mismo; sentirse amados, protegidos y valorados; ser reconocidos y auto valorarse como sujeto y como parte de una cultura; participar e interactuar con los otros, con las diferentes culturas y con la naturaleza; aprender en su lengua materna y ser capaces de comunicarse. Todo esto debe producirse dentro de un contexto del buen vivir.

Otra articulación de gran importancia que permite configurar el enfoque del presente currículo, es el de la interculturalidad, plasmado desde diferentes aspectos, partiendo del respeto y valoración de la diversidad cultural y propiciando oportunidades de aprendizaje mediante experiencias y ambientes que fomentan el reconocimiento de la lengua, los saberes y conocimientos

ancestrales que establecen relaciones dinámicas que permitan el intercambio cultural, el enriquecimiento mutuo y su fortalecimiento.

Elementos que identifican la propuesta curricular: La interculturalidad, la relación del ser humano con su entorno natural, la no violencia, el ambiente, perspectiva de género.

Análisis del currículo del Perú

La atención educativa en el nivel de Educación Inicial se realiza desde una mirada respetuosa a los niños y las niñas, que se reconocen como sujetos de derecho, que necesitan de condiciones específicas para desarrollarse; sujetos de acción, capaces de pensar, actuar, relacionarse y tomar del entorno lo que realmente necesitan para crecer y modificarlo; seres sociales que requieren de los cuidados y afectos de otros para desarrollarse dentro de una comunidad marcada por un origen, un ambiente, una lengua y una cultura particular. Así también, se tiene en cuenta las necesidades y características particulares propias de la etapa madurativa por la que atraviesan los niños y las niñas, por lo que se privilegia el juego, la exploración, el descubrimiento y los diferentes momentos de cuidados que se les brinda en su cotidianidad como dinamizadores del aprendizaje (p. 14).

Reflejan y respetan la diversidad cultural propia de las comunidades al organizar sus espacios sin imponer criterios ajenos a la zona que generen nuevas barreras. Representan la identidad colectiva, generando sentido de pertenencia y favoreciendo una convivencia democrática (p. 31).

El currículo peruano de primera infancia está fundado en siete principios:

Principio de respeto: considera importante la creación de condiciones que respeten los procesos y necesidades vitales que niños y niñas requieren para desarrollarse plenamente. Respetar al niño como sujeto implica reconocer sus derechos, valorar su forma de ser y hacer en el mundo, lo que supone considerar su ritmo, nivel madurativo, características particulares y culturales, que hacen de él un ser único y especial.

Principio de seguridad: constituye la base para el desarrollo de una personalidad estable y armoniosa en el niño, la cual se construye a través del vínculo afectivo, la calidad de los cuidados que recibe, y la posibilidad de actuar e interactuar con libertad en espacios seguros que permitan el desarrollo de su potencial natural. A partir del placer de sentirse seguro, es que los niños y las niñas

podrán separarse y diferenciarse para construir su propia identidad, desarrollar progresivamente su autonomía y atreverse a salir al mundo para explorarlo.

Principio de un buen estado de salud: no implica únicamente la atención física del niño y niña; se trata de un cuidado integral. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud es entendida como [...] un estado de completo bienestar físico, psicológico y social, y no meramente la ausencia de enfermedad” (OMS, 2006, p. 1). Por lo tanto, la salud involucra un estado de bienestar en el aspecto físico, mental y social; está relacionada a conductas, estilos de vida, entornos físicos y sociales saludables; y pone énfasis en acciones educativas que faciliten la participación social y el fortalecimiento de las capacidades de las familias en el mantenimiento, mejoramiento y recuperación de la salud de los niños y las niñas.

Principio de autonomía: se sustenta en la convicción de que los niños y las niñas son capaces de desarrollarse, aprender y construirse a sí mismos, siempre y cuando se garantice las condiciones físicas y afectivas que requieren para ello. De este modo, serán capaces de realizar acciones a partir de su propia iniciativa.

Principio de movimiento: el movimiento libre constituye factor esencial en el desarrollo integral del niño, pues le permite expresarse, comunicarse, adquirir posturas, desplazamientos y desarrollar su pensamiento. Es importante que los niños y las niñas desplieguen al máximo sus iniciativas de movimiento y acción para conocerse y conocer el mundo que los rodea. Además, el movimiento libre es un elemento fundamental en la construcción de la personalidad.

Principio de comunicación: la comunicación es una necesidad esencial y absoluta, que se origina desde el inicio de la vida con las interacciones y en el placer de las transformaciones recíprocas. Por tanto, en los primeros años de vida, es importante considerar al bebé o al niño como un interlocutor válido, con capacidades comunicativas y expresivas.

Principio de juego libre: jugar es una actividad libre y esencialmente placentera, no impuesta o dirigida desde afuera. Le permite al niño, de manera natural, tomar decisiones, asumir roles, establecer reglas y negociar según las diferentes situaciones. A través del juego, los niños y las niñas movilizan distintas habilidades cognitivas, motoras, sociales y comunicativas (pp. 20-21)

Las articulaciones que identifican la propuesta curricular: La interculturalidad, la relación del ser humano con su entorno natural, la no violencia, colonialidad del poder (respeto).

Análisis del currículo de primera infancia de Colombia

El Lineamiento Pedagógico presenta el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares que promueven el desarrollo integral para que los niños y las niñas se relacionen. Se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas. La Educación Inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación. (p. 14) “[...] aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño; utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad; adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con las características del desarrollo” (p. 14). Utilizar el juego como actividad básica; propiciar el trabajo en grupo, el espíritu cooperativo y la amistad y el desarrollo de la autonomía del niño y, además, servir como aprestamiento para la educación”.

- Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas.
- Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas.
- Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas.
- Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto.

A través del tiempo se espera que los agentes educativos sean personas con las mentes abiertas al cambio y a las transformaciones que se están realizando en la educación inicial, teniendo en cuenta la época, el contexto, las clases de familia entre otros factores que son esenciales para la formación integral del infante.

Con respecto al currículo de Colombia es importante señalar que refleja una interculturalidad funcional, en tanto que la educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Su finalidad no está relacionada con la preparación del niño/niña para la educación primaria, sino que promueve experiencias significativas para su desarrollo tales como el juego, la exploración y la expresión (arte y literatura).

Presenta una visión asistencialista dado que se dirige a suplir necesidades de los niños tales como alimentación y cuidado calificado, sin embargo debería tomar en cuenta la participación

activa de estos, cuando se hace referencia a que pongan en escena las miradas que tienen niños y niñas de sus mundos y como hacen lecturas de estos, también como realizan la resolución de conflictos, teniendo en cuenta sus realidades, si se habla de interculturalidad es necesario fomentar a temprana edad, desde la educación inicial, valores como escuchar al otro, el respeto por la palabra, la tolerancia al compartir y a la vez no ser invisibilizada la voz del niño que en años anteriores, no ha sido tomada en cuenta con respecto a su proceso de participación, sin embargo el currículo debería ser construido por los niños, llevando a cabo los diferentes contextos donde se desarrollan las diversas comunidades educativas, donde se puede trabajar la lengua materna de las comunidades indígenas, rescatando esa gran riqueza en el escenario educativo y a la vez ser reconocido el niño-a en su contexto, teniendo en cuenta ese potencial, para poder compartir con los demás, ya que la escuela es agente garante de este proceso.

Articulaciones que identifican la propuesta curricular: La interculturalidad funcional, relaciones con el entorno natural, la no violencia, colonialidad del poder (respeto).

CAPÍTULO IV

UNA PROPUESTA DE INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL EN COLOMBIA: “SUJETOS PENSÁNDOSE EN DENTRO DE LA CULTURA”

La educación no cambia el mundo... cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

PAULO FREIRE

Respecto a la mirada a la interculturalidad al currículo de educación inicial en Colombia, resulta preocupante evidenciar la ausencia de un currículo único operante y un sistema desarticulado con una descentralización a medio camino en el proceso de los educandos, en este mismo sentido el Estado ha de tener en cuenta la orientación de la acción educativa en una misma dirección y el trabajo conjunto con los entes oficiales que pueden fortalecer el avance de los procesos interculturales, entendiendo a la vez que entre más inversión haya en la educación, el desarrollo del niño/niña en su entorno promoverá la identidad nacional, la apropiación de las diferentes culturas, el respeto por lo otro y por la diferencia, en tanto se irán fortaleciendo los procesos formativos en los niños/niñas y jóvenes de nuestro país. También es necesario contar con las condiciones políticas e institucionales adecuadas, para el desarrollo digno de la labor docente, si el maestro que es un actor principal se siente motivado y a la vez incentivado, aportará lo mejor de sí para que la acción educativa se desarrolle a cabalidad y con calidad.

La propuesta “sujetos pensándose en dentro de la cultura”, se estructura bajo los preceptos de la atención con enfoque integral, (manifiesta en el currículo actual) y a la vez tiene en cuenta otras pedagogías y formas de trabajo que se apoyan en las competencias artísticas, deportivas, las TICs y la formación socio emocional a partir del manejo adecuado de la resiliencia a temprana edad.

Parte del reconocimiento de la pluralidad de actores participantes en el proceso, lo cual hace posible que existan diversas lógicas para transmitir, recuperar, aprender, desaprender, deconstruir,

producir conocimientos, en ese gran entramado que llamamos diferencia cultural, también reconoce que en los diferentes escenarios se construyen distintos aprendizajes y formas de vida.

Cabe señalar que en la actualidad las dinámicas sociales cambian vertiginosamente, ya que existen diversidad de aprendizajes que favorecen el ser y hacer con los que se permite al educando la construcción a partir de la experiencia de la realidad, igual debe operarse una transformación del ámbito educativo dirigido a flexibilizar tanto el currículo como el acceso a nuevas tecnologías, la apertura a otros aprendizajes y conocimientos para que la experiencia educativa de los niños/niñas les permita crear vínculos, realizar trabajo en conjunto, el aprendizaje fluido y multidimensional, generando expectativa entre los estudiantes a la vez que se permite la expresión de su potencial.

Una forma de acercar los niños/niñas a la vivencia de la interculturalidad consiste en promover la interacción de los saberes en los procesos educativos de modo tal que se reconozca al otro a la vez que se respeta la diferencia, aprendiendo estrategias de trabajo en equipo bajo dinámicas del aprendizaje colaborativo, creando valores que fortalezcan la interrelación, el diálogo, la construcción de lo propio, la cultura para la paz, entre otros que son fundamentales para la sana convivencia y el buen vivir.

Teniendo en cuenta que el currículo, proyecto, estrategia, plan, aspiración, debe partir del reconocimiento de las diferencias, que se constituyen en riqueza para el proceso, también se deben crear las condiciones necesarias para que las personas participen en la creación y recreación de significados y valores, en donde la escuela sea un escenario participativo y para la vida social.

Es imperioso reconocer las sabidurías, prácticas, conocimientos, aprendizajes, experiencias entre otros, que inviten a considerar otras formas de entender, explicar, saber, transformar a realizar una propuesta no occidental, e insistir en la urgencia de descolonizarnos. En esta línea expositiva se ha de resaltar la propuesta de interculturalidad, teniendo en cuenta a los autores más destacados como: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Bolívar Echevarría, Santiago Castro-Gómez, Raúl Prada, Silvia Rivera, Rosa Cobo, Marisol de la Cadena, entre otras personalidades.

Habría que decir también que fundamentalmente se requiere organizar experiencias de socialización basadas en valores de respeto, escucha e identidad; así mismo se requiere utilizar la diversidad cultural como instrumento de aprendizaje social, a través de los diversos diálogos de la comunidad (niños, padres de familia, agentes educativos, etc.) esto hace necesario que se conceda a los niños/niñas habilidades de análisis, valoración y crítica de la cultura. Esta propuesta considera

de vital importancia para el fortalecimiento de la educación inicial agregar aspectos articuladores como:

EL RESPETO

Fomentar actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural y desarrollar la capacidad de diálogo y de análisis constructivo. También se debe respetar la diferencia de su credo, color de piel, ya que cada sujeto es un mundo diverso.

LA IDENTIDAD

Conocer el patrimonio natural, histórico y cultural, respetando su diversidad y desarrollando la sensibilidad artística y el interés por el medio ambiente y la naturaleza. Conocer la propia sociedad y la pertenencia plural y compartida a más de una realidad social, histórica y cultural.

Reconocer las diferencias y semejanzas entre grupos y valorar el enriquecimiento que supone el respeto por las diversas culturas que integran el mundo sobre la base de unos valores y derechos universales compartidos.

EL DIALOGO DE SABERES

Adquirir una memoria histórica que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos tanto de Historia personal, como la Historia de su país o procedencia, respetando y valorando los aspectos comunes y los de carácter diverso, con el fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

Participar en diversas situaciones de comunicación, respetando los sentimientos, ideas, opiniones y conocimientos de los demás, y adoptando las reglas básicas de la comunicación oral. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico, favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios, apreciar el valor de

la lengua materna como medio de comunicación con personas que pertenecen a su cultura y otra cultura diferente y como elemento favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales.

Desarrollar destrezas comunicativas, tanto receptivas como productivas, con el fin de realizar intercambios de información dentro y fuera del aula. Leer diversos tipos de textos de forma comprensiva y autónoma, con el fin de acceder a fuentes de información variadas y como medio para conocer culturas y normas de vida distintas a las propias. Comprender de forma analítica y crítica los mensajes verbales y no verbales y expresarse a través de ellos, así como conocer la diversidad lingüística de su lugar de procedencia, región o país, para que no se pierda esta gran riqueza cultural.

LA CONSTRUCCIÓN DESDE LO PROPIO. (CONSTRUCCIÓN DEL SABER DECOLONIAL)

Es una nueva forma de construir conocimientos, saberes y experiencias, entendida como una realidad de la dinámica social, ética, política y epistémica por construir. En términos de Catherine Walsh consiste en deconstruir a partir del reconocimiento de la identidad, de los grupos étnicos, de los saberes, de la cultura. Crear una conciencia ciudadana de la realidad que sea significativa, también sensibilizando en torno a la conciencia de país, como un ingrediente que genere compromiso.

En el aula de clase interactúa la diversidad que tiene asiento en las diferentes regiones, por ejemplo, si a la institución ingresó una familia de la comunidad afrodescendiente se le puede crear un ambiente en donde comparta e interactúe con sus conocimientos como: el tejido de las trenzas, la historia del porque se trenzan el pelo, en que ocasión se deben peinar de diferentes formas, que atuendos deben llevar para sus rituales, cuáles son los platos típicos de su región, cuantas lenguas se manejan, entre otros aspectos, teniendo en cuenta las cosmogonías, al respecto conviene decir que es fundamental que lleve consigo al aula de clase su atuendo, el cual lo identifica y a la vez es su orgullo.

Es necesario recalcar que se privilegia el abordaje pedagógico como construcción del conocimiento, en el cual se puede poner en escena la resolución de conflictos dándole una transformación en el ámbito educativo, desde esta perspectiva el conocimiento sería el resultado de una actividad ético epistémica que comprende la no violencia de asumir el conflicto como una posibilidad y no como una amenaza, innovando desde la producción de conocimiento, esto quiere decir que trasciende a través de la historia y a la vez legitimándolo socialmente.

Este argumento corresponde muy bien a lo que se aventura las jerarquías de dominio en las relaciones de poder aun siendo silenciados y subalternizados, para evitar este proceso se debe repensar desde una lógica liberadora y transformadora en el ámbito educativo.

EL BUEN VIVIR

Entender la diversidad como valor, como fuente de enriquecimiento personal y colectivo. Es significativa la importancia que tiene evidenciar que las culturas tienen, a menudo, elementos comunes. De todos modos, cuando, se reflexiona críticamente sobre la propia cultura, se están fomentando actitudes de respeto, valoración y disfrute de las producciones propias, de las de los demás y de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural y desarrollar la capacidad de diálogo y de análisis constructivo. De estas circunstancias nace el hecho vivenciar y expresar la propia identidad cultural.

De manera que respetar, apreciar y aprender a interpretar otros modos de expresión distintos de lo propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos y elaborar juicios personales que le permitan actuar con iniciativa y adquirir criterios. En cierto sentido relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones, prejuicios y rechazando discriminaciones. Con respecto a la propuesta de interculturalidad crítica en la educación inicial es pertinente referir las presunciones de aquello que se desea interiorizar, el propio proceso de aprendizaje, el juego de intercambios e interacciones que se da en todas experiencias en el ámbito educativo.

La propuesta pretende que sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente; en donde se empoderen los factores ideológicos que influyen en la percepción de las diversas culturas. En definitiva, sea posible construir la propia identidad cultural enriquecedora, adquiriendo al mismo tiempo competencias, para tener conciencia de los esquemas culturales de los que tenemos en nuestro contexto y a la vez respetando la diferencia.

Finalmente, entender que la propuesta de interculturalidad crítica en el aula exige innovación en la forma de pensar del profesorado, desde el punto de vista de acceder a otros aprendizajes, como aspecto básico de la interacción, (alumno/a-alumno/a-profesor/a, padres de

familia y/o acudientes); repensar las metodologías y didácticas de clase, privilegiar la enseñanza de la cultura, reconocer los talentos de los estudiantes y vincular al proceso educativo otros saberes.

Es por eso que en el documento presentado a continuación se comparten las experiencias vividas, las consideraciones de infancia construidas desde la cotidianidad, pero confrontadas académicamente, que han permitido pensar y repensar desde otra perspectiva la interculturalidad crítica, esos que conjuntamente se han caminado y que permiten el acercamiento a innumerables aprendizajes de formas onduladas, diversas y cambiantes. Así, es como desde el jardín infantil se piensa que la pedagogía en la educación inicial es siempre un acto también político; ya que la política y la pedagogía establecen una relación de carácter social y cultural siendo la escuela y la educación aspectos fundamentales de transformación en la comunidad y más aún, cuando se refleja un tejido social sediento de acciones de reconciliación para una coexistencia pacífica.

Pensando en lo anterior, cobra validez la participación de distintas voces, en este tejido polifónico y simbólico de experiencias, que encarnan no solo la recuperación de la memoria del territorio sino también la memoria histórica, pedagógica, acercándose al sentido metafórico que la infancia misma le otorga, para comprender a los niños y las niñas como sujetos de derechos que reclaman un presente mejor, donde el goce de su desarrollo es en realidad, el punto de partida y la referencia para proyectar espacios de convivencia para todos. La propuesta está plasmada aquí realizando un gran esfuerzo por acercarse con sensibilidad a la forma como los niños/niñas construyen una sociedad singular, compleja entre ellos y nosotros y entre ellos y el mundo, una perspectiva que le apuesta a una transformación social, a un encuentro con sentido entre infancias, familias, maestras y comunidad. Para la materialización y actualización de propuesta se establecieron tres fases o momentos metodológicos como resultado de la experiencia de trabajo y el reporte de impactos.

Las articulaciones que se han llevado en mi propuesta “sujetos pensándose dentro de la cultura” son esenciales en la perspectiva de la interculturalidad crítica en la educación inicial ya que va de la mano con el desarrollo armónico e integral del niño y la niña, transformando el currículo con las articulaciones como: el respeto, la identidad, dialogo de saberes, la diversidad lingüística, la construcción desde lo propio. (construcción del saber decolonial, el buen vivir con el niño y la niña ya que todos van tejidos evidenciándose en la cotidianidad, rompiendo con esa educación de interculturalidad funcional que existe hoy en sistema educativo.

Estos son los ejercicios que en mi práctica he puesto en escena como: cocinando relaciones, donde se evidencia el trabajo articulado con los primeros agentes socializadores de forma autónoma y participativa que han querido participar, en especial: la madre de familia que asiste al aula de clase y desea compartir una práctica, saber o conocimiento con los niños y niñas, también con el agente educativo, preparando un plato típico o las cocadas y a la vez socializa con otros padres, madres de familia y/o acudientes, socializándoles cuales son los ingredientes que requieren para la preparación de las cocadas, mientras enseña la forma de su preparación, va compartiendo experiencias, canta diversas canciones, al igual pone en escena la puesta de los sentidos a través de los olores, sabores, tocar los alimentos, construcción de conocimientos, untadas, colores, etc., que ha sido significativos para todos, también se evidencia el diálogo por territorio donde el niño y la niña va descubriendo por sí solo como rallar el coco, el saborear los diversos sabores, como moldear, como se realiza la mezcla, va experimentando diversos lenguajes corporales, no gestuales, de sabores, diversas formas de comunicarse con su territorio, articulando el respeto, escucha, el diálogo de saberes, con la comunicación lingüística, entre otros procesos que hacen parte del tejido de la interculturalidad con el desarrollo armónico integral de la infancia.

Asimismo se ambienta y propicia el aula de clase lo más real posible acercando al niño y niña a ese contexto enriquecedor, donde puedan descubrir, explorar, investigar, jugar por iniciativa propia, sin la interrupción del adulto, ya que es un fortalecimiento de las diversas formas del niño para interactuar con su mundo y a la vez el niño-a enriquece su proceso de desarrollo integral, cabe decir que este proceso no es impuesto por la maestra-o ya que se va dando por sí solo a medida que el niño-a experimenta su propia vivencia, percibiéndose como una experiencia espontánea, placentera y autónoma por el niño-a.

Al igual se da las diversas posibilidades que el niño o la niña pueda aprender, desaprender, reinventar, crear, transformar, compartir ideas, etc., fomentar una sana y adecuada convivencia a través de la resolución de conflictos que se pueden presentar, ya que son experiencias enriquecedoras para la vida.

La propuesta “SUJETOS PENSANDOSE EN DENTRO DE LA CULTURA”, los hace ser más activos, participativos y a la vez se evidencia las articulaciones de la interculturalidad crítica a los niños-as, evidenciándose el proceso de transformación que se va tejiendo con el respeto, el diálogo de saberes, la comunicación lingüística, el territorio, cambiando la mirada de una educación impuesta, en este proceso todos cambian su perspectiva de la interculturalidad crítica en la

educación, debido a que todos nos encontramos en constante cambio, aprendizajes, conocimientos, experiencias, entre otros.

Es pertinente decir que el padre, madre de familia y/o acudiente, vecinos de la institución educativa que deseen participar activamente y por iniciativa propia, para compartir algún conocimiento, experiencia o algún saber en el aula de clase, la institución y a la vez el agente educativo nos encontramos receptivos a compartir esos diálogos de saber, sin perder esa riqueza cultural, ya que la institución está de puertas abiertas para todos, comenzando a dar un cambio social de adentro hacia afuera y viceversa.

FASES DE LA PROPUESTA

En esta propuesta cada fase se asume como un eje crucial e importante alrededor del cual se desarrollan actividades específicas que la determinan en este sentido se proponen tres momentos en el desarrollo de la propuesta: Diálogo por el territorio que tiene como propósito avanzar más allá del concepto de lo espacial para reconocer hechos y situaciones que han configurado la realidad de las comunidades; transversalización de las políticas públicas, a fin de garantizar un pleno abordaje de las temáticas a partir de cada una de las dimensiones de desarrollo del niño/niña al cual se vinculan los docentes, los niños/niñas, las familias y de ser posible otros actores externos que puedan dar impulso a la construcción de un currículo participativo y finalmente el eje de experiencias seductoras de vida en las que sea posible confrontar la propia existencia construyendo por ejemplo la historia de vida de las familias, estructurar acciones de convivencia, entre otras que serán de utilidad para la elaboración de diagnósticos sociales en los grupos.

Fase 1. Diálogo por territorio

- Articular acciones transversalizando la estrategia de abordaje territorial y las políticas públicas a fin de materializarlas en el territorio. Pensar el territorio en la actualidad supera el concepto de espacialidad para entablar un diálogo sobre lo acaecido allí en otros tiempos lo que configura aquello que varios autores han llamado la ancestralidad que consiste en la revalorización de los diferentes aspectos de la cultura en busca de los orígenes, la tradición y las cosmovisiones.
- Incluir cada acción como insumo, para la lectura de realidades generando un innovador modelo de atención integral con carácter social, en el que sea posible la

recopilación histórica del contexto, las prácticas agrícolas, gastronómicas, artísticas y en general de la cultura, con la idea de estructurar la formación de la identidad.

- Diseñar estrategias de medición de impactos, desde la presentación de pequeñas indagaciones que pueden ser socializadas a la comunidad educativa para que todos se beneficien de los saberes en cuestión, que pueden ser logrados desde el semillero de padres, que consiste vincular a los padres en el desarrollo de tareas del aula, bien como apoyo o como aportantes de información, quienes a la vez que colaboran en la educación de los niños/niñas se ponen en contacto con su realidad para transformarla o reconstruirla.

Fase 2. Transversalización de políticas públicas

La Política Pública para la Primera Infancia, orienta a todos los actores que operan servicios de atención integral a este grupo poblacional, a tener en cuenta los contextos y las relaciones que fundamentan la teoría del desarrollo infantil desde lo social, ya que esto permite acoger propuestas conceptuales y prácticas pedagógicas que respondan a las demandas culturales y éticas que la infancia como colectivo necesita. Así, se puede hablar de diversas dimensiones, a partir de las cuales, se aborda el desarrollo de los niños y niñas que están directamente relacionadas con el sentido y la comprensión que los adultos tienen de los procesos de socialización, del desarrollo humano y de la diversidad cultural. A fin de proveer la construcción de significados, de intereses, motivaciones, auto reconocimiento y en general, la validación del trabajo integral con la familia, la comunidad, medio ambiente por nuestros niños y niñas, que deben atravesar el currículo de educación inicial.

Fase 3. Experiencias seductoras de vida

Desde esta fase el interés radica en la consolidación de la propia historia familiar enmarcada en hechos significativos que pueden dar forma a redes de relaciones entre grupos humanos de las diferentes regiones, que finalmente permitirán contemplar la identidad nacional, para ello se proponen las siguientes estrategias que se diseñan con el apoyo de los docentes, las familias y los niños/niñas:

- Recuperación de árbol genealógico y cartografía social. Constituye una mirada al espacio/ tiempo familiar en el que se reconstruyen gráficamente las vidas familiares lo cual tiene implicaciones relativas al acercamiento y reconstrucción de relaciones

parentales, comprensión de las complejidades familiares, visitar espacios en donde las familias desarrollaron sus vidas, entre otras; por su parte la elaboración de mapas sociales permitirá analizar las problemáticas que rodearon esas vidas, todo ello hace parte del sí mismo con el que se fortalece el autoconocimiento.

- Resiliencia como principio para la Convivencia. En este sentido se privilegian experiencias vitales de comprensión, unidad, resolución del conflicto, superación del duelo y ayuda mutua que aporten en la construcción de relaciones saludables, a la vez que se forma para superar la adversidad, ajustarse al medio en el que se vive y transformarlo. Los factores que componen la resiliencia están presentes en todos nosotros y evolucionan dependiendo de la etapa de desarrollo individual, hasta quedar incorporados como habilidades en la adultez.
- Reconstrucción Historias de vida de las familias. Apuntando a la recuperación de relatos que identifican los valores familiares, la vida cotidiana, el nacer, crecer, formas de proceder, de educar, entre otras.
- Ejercicio de caracterización de la población cuantitativa y cualitativamente. Conducente a reconocer las particularidades de cada grupo social y familiar que integra la población en aulas de clase, a fin de evitar la homogenización para dar paso a una atención más individualizada como factor importante de la atención a los niños/niñas.
- Reporte de Aumento de factores protectores en la línea de la garantía de derechos. Generando participación intersectorial y con las familias para prestar atención adecuada de tal modo que se garantice el cuidado y protección de la población escolar, puede lograrse a partir de estrategias fundamentadas en la IAP, que requieren el concurso de la comunidad educativa. La IAP como método de investigación permite establecer acciones de tipo cualitativo que buscan obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, asentando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Es una propuesta concebida desde la participación.

Como se puede llevar la interculturalidad crítica en la práctica en el nivel de educación

Una primera apreciación necesaria al respecto es preguntarse ¿Por qué la interculturalidad crítica en la educación inicial? La respuesta es simple pero profunda, es primordial contemplar que

la educación inicial requiere procesos de calidad dado que es allí en donde se sientan las bases de la educación futura, para ello es clave crear currículos ajustados a la realidad de los estudiantes, que se acerquen a la formación de la identidad y que respondan por el sostenimiento y transmisión de la cultura. No es un secreto que los currículos imperantes han dejado de lado la mención de la interculturalidad por atender a otras urgencias de este tiempo bien sea políticas o ideológicas, esto ha logrado limitar el abordaje de la tradición, la pérdida de la riqueza cultural y la ausencia de formación cultural en niños/niñas y jóvenes, con lo que también se ha tomado distancia de otros saberes culturales.

Otro aspecto particular es el relacionado con la convivencia en situaciones como la discriminación (por procedencia, orientación sexual, relacionados con muchos motivos, raza, aspecto físico, lenguaje), estos son factores culturales y niegan la inclusión de poblaciones, por lo que se hace necesario fomentar nuevos estilos convivenciales en donde todos estemos presentes con nuestros saberes, para generar una cultura de paz que, en nuestro caso, permita la reconciliación.

Es necesario entonces saber y tener claro en qué consiste la interculturalidad, para aplicarla a las tareas del aula y que se convierta en un pretexto para abordar la vida cotidiana y la realidad. La interculturalidad es entendida como una realidad de la dinámica social, es un proyecto ético, político y epistémico por construir. La interculturalidad crítica en la educación inicial implica una conciencia de la diversidad cultural, identidad cultural, dialogo etc. Su utilidad radica en promover en la educación inicial virtudes como la equidad, cuya implicación con la interculturalidad crítica consiste en la toma de conciencia sobre la existencia del otro, punto desde el cual se le reconoce en igualdad de derechos, condiciones y cultura, en un país como Colombia tan diverso, estos aprendizajes son tan importantes como necesarios para alcanzar los propósitos nacionales relativos a la pacificación, en este sentido la diversidad constituye un potencial valioso para el resguardo de las tradiciones, la construcción de identidad y el reconocimiento de derechos..

Lo anterior puede lograrse desde el respeto a sí mismo y por el otro, trabajando desde el buen vivir, con la naturaleza, medio ambiente en donde se desarrolla el niño/niña, reconociendo e identificando sus raíces culturales y reconociendo a otros. Es un camino que inicia a temprana edad, ya que son el cimiento, el semillero que empieza en el actuar, sentir, vivir, transformar, crear, imaginar, explorar, para fortalecer su propia identidad, como hacer para involucrar a otros que provienen de diferentes lugares, involucrarlos a nuestro mundo o involucrarnos en su mundo.

¿Con quiénes? Indudablemente con los padres, sus familias, con esto en mente se cuenta con la diversidad, los primeros agentes socializadores que hacen parte de las manifestaciones culturales, teniendo en cuenta las habilidades y destrezas de los progenitores, para que se involucren en los proyectos, es importante la participación de ellos, vínculo que es afectivo en el proceso formativo, dado que son educadores de sus hijos tanto dentro como fuera del aula. Es conveniente decir que esto también genera sentido de pertenencia

En efecto el niño es autor y constructor, es decir aprende haciendo y a la vez integra los aprendizajes de la vida cotidiana. La investigación siempre está presente ya sea con la familia, pares, padres de familia, educadores o comunidad (vecinos) o partiendo de las situaciones del entorno. La estrategia de la cual se vale esta propuesta es la construcción de ambientes de aprendizajes desde lo estético y culturalmente pertinente y con apoyo de los actores educativos (niños/niñas, padres, docentes, comunidad).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Invitar a una reflexión nacional en torno al tema de la interculturalidad, no solo desde el campo de lo educativo, para asumir decisivamente la formación de las nuevas generaciones a partir de unos valores que logren identificarnos y vincularnos como nación, para ello es necesario reconocernos en nuestro ser, saber y hacer. En Colombia se habla de interculturalidad como un tema de moda, pero es evidentemente poco visibilizado y en el contexto de América Latina es un concepto en proceso de construcción, que varios países ya han iniciado, estructurando sus proyectos curriculares hacia el reconocimiento de la cultura; en nuestro país se percibe una “interculturalidad funcional, manejada por un poder de dominación en los altos cargos de la sociedad, donde el pueblo está sometido políticamente” (Cuevas, 2012, p. 133).

La integración de la interculturalidad en el espacio educativo se constituye en una acción necesaria para el desarrollo de la identidad nacional, desde el punto de vista de la educación inicial, el momento es propicio en tanto que los niños están ávidos de experiencias de toda índole por lo cual este aprendizaje será efectivo.

Es importante que el niño/niña reconozcan las situaciones sociales conflictivas a partir de las cuales puede construir acciones para mejorar la convivencia desde las aulas, formándolo para aceptar las diferentes culturas, para apropiarse la historia, reconocerse en sí mismo y en los otros, así como a contribuir para que desde sus interacciones comprenda la importancia del trabajo en equipo y la importancia de la vida en comunidad.

Desde el punto de vista histórico, en las aulas circulan diversos saberes, manifestaciones culturales y formas de ser y hacer que enriquecerán las opciones que puede brindar el currículo de la educación inicial, basta con ponerlos a disposición de los niños/niñas y la comunidad para legitimarlos, este será el reto de la innovación (Campos E. Noviembre, 2018).

La educación ha de enfocarse en la superación de las desigualdades y la reducción de las brechas de pobreza, al comportamiento ético, al bienestar (buen vivir), a la conservación del

territorio, con el propósito de conducir a los educandos hacia una sociedad más inclusiva, respetuosa de la diversidad, más tolerante y responsable.

Las políticas educativas exigen el trabajo educativo a partir de un enfoque intercultural, sin embargo, no existen oficialmente directrices que orienten los esfuerzos hacia el logro de este propósito. Se requieren acciones decisivas desde estrategias diversas como la capacitación a los agentes educativos, la generación de recursos públicos para la estructuración de una política pública que consolide en forma efectiva los procesos educativos con carácter intercultural, la obligatoriedad de la participación intersectorial, entre otras.

Se evidencia igualmente que las formas de pensamiento que soportan y legitiman las desigualdades entre sociedad y sujetos son constantes. Es por ello que la educación debe ser vista como un sistema que garantice un proceso integral desde la primera infancia.

A través del análisis de los diferentes currículos de la educación inicial en Canadá, México, Ecuador, Perú, un factor importante de abordar es la participación activa de la familia que se propone en la conformación de semilleros de padres para acompañar a los educandos en el tránsito del hogar al sistema escolar, a fin de que aporten sus saberes ancestrales con miras a la estructuración de la identidad.

La revisión de los documentos curriculares de Canadá, México, Ecuador y Perú evidencian las diferencias en el abordaje de la formación en la educación inicial. A simple vista puede observarse una estructuración intencionada en el tema de la interculturalidad que recoge un proyecto nacional en torno al tema y que se concreta en la evolución del currículo que está orientado y articulado a la preservación de los valores culturales. En el caso colombiano la interculturalidad no hace parte de la política pública por tanto no permea el trabajo de aula.

Una propuesta adecuada para la interculturalidad crítica en la educación inicial desde el análisis realizado en los diferentes países muestra la necesidad de estructurar conscientemente los objetivos de educar para vivir en contextos heterogéneos, crear cohesión social desde la pluralidad, construir comunidad desde la diversidad de la identidad.

Es importante promover la articulación con formas diversas de cultura, que permita proveer en él, los elementos necesarios requeridos para el reconocimiento de los otros, a partir de la vivencia de la interculturalidad crítica.

La interculturalidad crítica en la educación inicial debe fomentar dinámicas activas en donde los niños y niñas vivan sus propias experiencias en la escuela, para comprender, pensar,

actuar y representar el mundo que habitan. Por ello es necesario ampliar y utilizar sus conocimientos y estilos de aprendizaje, de tal modo que aprendan a pensarse como sujetos dentro de la cultura con sus saberes y no como meros receptores de conocimiento. Asimismo, hay que reconocer que los niños y niñas son sujetos pensantes que analizan, organizan, reflexionan y a la vez proponen situaciones posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alban, A. (2009). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En W. Mignolo y Z. Palermo (Eds.), *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (pp. xx-xx). España: Ediciones del Signo.
- Ángel, S. A., Caicedo, J. A. y, Rico, J. C. (2015). Colonialidad del saber y Ciencias Sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Revista Análisis político*, 85, xx-xx.
- Angera, M. T. (1995). La investigación cualitativa. Educar. En Angera, M. T. et alt., *Métodos de investigación en psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis.
- Arévalo, D. C., y Orjuela, S. P. (2018). *La interculturalidad en el contexto educativo: niños de primera infancia de la I.E.D. República Dominicana sede A jornada Tarde* (Tesis de Especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia.
- Barón, B. (2013). La praxeología: otra forma de experimentar la vida. *Praxis*, 14, 141-145. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.13.14.2013.141-145>
- Bazán, M. D. (2014). Interculturalidad ¿neoliberal? O Neoliberalismo intercultural. *Revista Tramas/Maepova*, 3. Disponible en: <https://goo.gl/5gbMsmhttp>
- Benalcázar, C. D. (2016). Formación de valores interculturales en niñas y niños de 3 a 5 años de educación inicial, en un Ecuador pluricultural y multiétnico (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense de Madrid.
- Betancourt, J. H. (2013). Anotaciones para una didáctica no lineal, una que se funda en la potencia del sujeto. *Itinerario Educativo*, 27(62), 59-70.
- Cairo, H., y Walter, M. (Eds.). (2008). *Las vertientes americanas del pensamiento y proyecto decolonial*. Madrid: Trama editorial.
- Capera, T. (2017). *Proceso de educación intercultural en primera infancia: programa educa a tu hijo-Cuba- y programa Hogares Comunitarios de Bienestar-HBC- Colombia*. Disponible en: <https://goo.gl/nwtH9M>.
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Editores.

- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217–233
- SIPI. (2007). *Documento Conpes Social N. 109: Política Pública y Social de Primera Infancia*. Disponible en: <https://bit.ly/2JDP2j6>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económico.
- Dietz, G. (2014) Educación intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa* N. 18 Instituto de Investigaciones en Educación Universidad Veracruzana Xalapa, México.
- Ferrao, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333–342.
- Ferrao, V. M. (2007). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En X, Hurtado-Quiroz, *La interculturalidad crítica y los fundamentos de la decolonización* (pp. xx–xx). Ciudad: Editorial.
- Garzón, L. P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 10(22), xx–xx.
- Gómez, C. M. (2014). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Guía No. 50*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolinación de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 4, xx–xx.
- Herrera, E.; Sierra, F., y Del Valle, C. (2016). Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Revista Chasqui*, 131, xx–xx
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Ed. Uniminuto.
- Lara, G. G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 223-235.
- Lara, D. J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Revista Analéctica*, 1(10). Disponible en: www.analectica.org
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. Disponible en: <https://goo.gl/cWd8GT> 8-31
- León, Z. E. (2014). *Docencia, interculturalidad y educación inicial. Practicas docentes de educación intercultural bilingüe en Educación inicial en contextos andinos y amazónicos*. Ministerio de Educación del Perú. Disponible en: <https://goo.gl/GAwbG8>
- Leslie, S. (2007). *Propuesta de educación preescolar en Canadá, desde una perspectiva indígena*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- López Q., y A. E. (2017). *Los procesos de formación para una educación intercultural: licenciatura en educación preescolar o primaria de la Universidad Pedagógica Nacional*. Ponencia para el XIV Congreso de Investigación Educativa, San Luis Potosí 20-24 de noviembre. Memorias. En línea. Disponible en: <https://goo.gl/aiejWu>

- López, L., y Orrego, A. (Eds.). (2012). *De-construyendo la educación para el desarrollo: una mirada latinoamericana*. Bogotá: Uniminuto.
- Lucas, M. (2007). Educación intercultural en el Nivel Inicial en y para el contexto multilingüe. Dirección general de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación. Dirección provincial de Educación Inicial. En línea. Disponible en: <https://goo.gl/91q5dq>
- Mignolo, W. (2008). La opción descolonial. *Revista Letral*, 1, <https://goo.gl/cWd8GT>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Akal.
- Mignolo, W. (2001). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Por una educación inicial incluyente y para toda la vida. La atención a la primera infancia sienta las bases para el desarrollo humano y contribuye a igualar las oportunidades de desarrollo para todos desde el nacimiento. Primera Infancia, educación e integralidad. *Altablero*, 49, xx-xx.
- Muyulema, A. (1997). Los rostros discursivos del conflicto social en Cañar. Repositorio. Programa de Maestría en Estudios de la Cultura. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I., y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista Nuestra América*, 6(12), 195–222.
- Orrego, I. (2014). *Educación para el desarrollo en zapatos latinoamericanos: apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica. Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro de Pensamiento Humano y Social
- Orrego, I. (2018). *Ontología del tiempo espacio andino: diálogos con Martin Heidegger*. Bogotá: USTA.
- Palacios, E. M., Palacio, L. S., y Palacios Y de J. (2014). Hacia un horizonte de ciudadanía intercultural. experiencia pedagógica con la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(10), 34–61.
- Peña, A. S. (2013). El liderazgo humanista y liberador. En P. Freire, *Filósofo del diálogo* (blog). Disponible en: <https://goo.gl/CL82kQ>
- Pérez, R. R. (2016). Procesos interculturales en una comunidad indígena en Chiapas desde una mirada EMIC: realidades y desafíos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 47, 1–16.
- Pérez, M. (2010). *Lineamientos curriculares para la educación inicial*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ponente, Campos E. (Noviembre, 2018). *Interculturalidad Crítica en la Educación Inicial*. Trabajo presentado en el IV Encuentro Universitario: Experiencias exitosas en investigación en las infancias, Soacha Cundinamarca.
- Ponente, Campos E. (Febrero, 2019). *Edificando crítica en le Educación de Primera Infancia*. Trabajo presentado en el 5° Congreso de PALECH CLIE 2019, Cancún, México.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. xx–xx). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2006). *El arte de pensar simultáneamente la vida social en términos intelectuales, morales y políticos*. Disponible en: <http://rtintanaka1.blogspot.com/2006/11/csargerman-sobre-anib>.
- Quintero, P. (2009). La colonialidad del poder y el mito de la democracia racial en Venezuela. En M. Ayala, y P. Quintero (Comps), *Diez años de revolución en Venezuela: historia, balance y perspectivas* (pp. xx–xx). Buenos Aires: Editorial Maipue.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), xx–xx.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Disponible en: <https://goo.gl/eY8Jyb>
- UNESCO. (2008). *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago de Chile*. Disponible en: <https://goo.gl/ws8cn2>
- Valencia, V. E. (2014). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Viaña, J. Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En C. Walsh, F. Schiwy, y S. Castro, (Eds.), *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. xx–xx). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En E. Restrepo, y A. Rojas (Eds.), *Conflicto e (in)visibilidad Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signo y pensamiento* 46(24). Disponible en: <https://bit.ly/2W3G5Gu> 39-50
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, 19(48), xx–xx.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia para el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. En línea. Disponible en
- Zárate, P. A. (2014). Interculturalidad y decolonialidad. *Revista Tabula Rasa*, 20, 91–107

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Buenos Aires: Anthropos Editorial.

ANEXOS

Anexo 1

Revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: Canadá, análisis perspectiva de interculturalidad crítica

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
1 CANADA	Propuesta de educación preescolar en Canadá, desde una perspectiva indígena. construye el programa se basa en los valores aborígenes de: <i>escucha, respeto y hablar sinceridad y amabilidad.</i> El "Proyecto sobre valores o virtudes aborígenes", del aborígen del Distrito Escolar 71, ha identificado cinco áreas de excelstitud, las cuales he usado como el fundamento del currículo en el programa del Jardín Infantil Aborígen.	Saber quién eres y cómo sientes es fundamental para aprender cada uno acerca del mundo a su alrededor, Aborigin Head Start es un programa que recoge acuerdos del gobierno canadiense con los pueblos de las Primeras Naciones, los Inuit y los Métis para promover el desarrollo de niños y niñas en edad preescolar, alrededor de los siguientes componentes: cultura y lenguaje, educación, promoción de la salud, nutrición, apoyo social y participación de la familia Se trata de preparar mejor a niños y niñas pequeños para los años, escolares siguientes" (Tomado de "Aboriginal Head Start", <i>HealtCanada</i> , [en línea], disponible en: http://www.hcsc.gc.ca/fnih-spni/famil/develop/ahsor-papa_intro_e.html , consulta: 2 de agosto de 2007, N. de la C.).	<i>El ritual del tambor</i> se enseña y aprende primero y antes que todo. Adquirir información, sintetizarla e interactuar con el mundo a su alrededor. Los momentos del aprendizaje donde el espíritu del niño o niña brilla a través de sus ojos, su trabajo o sus palabras son sagrados. Interpretación de momentos de cada niño y niña, así como sus virtudes o dones la niña brilla a través de sus ojos, su trabajo o sus palabras, son sagrados	Cada niña y niño tiene su propio proceso. El currículo incluye tanto los momentos Afuera como el Diario; también las historias o cualquier otro momento o lugar apto para la enseñanza Las áreas de aprendizaje propuestas por el currículo oficial a adquirir en el Jardín Infantil, como son, alfabetización, arte, educación	Es importante tener en cuenta los saberes de los ancianos, ya que contribuyen con los aprendizajes ancestrales que son una riqueza para la formación y preparación de los niños. Al igual se tienen en cuenta los valores partiendo de una base fundamental que es el respeto por la palabra y a la vez se cumple lo que se dice

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
	Estos son escucha, espiritualidad, artes, narración de historias y liderazgo				

Anexo 2

Matriz revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: México, análisis perspectiva de interculturalidad crítica

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
2 MÉXICO	Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial México. SEP. Secretaria de Educación Pública. De 0 a 3 años. El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial se fundamenta en el enfoque de derechos, las nuevas perspectivas acerca del desarrollo de los niños, las investigaciones sobre neurociencias y aprendizaje infantil, los estudios sobre el acompañamiento del desarrollo emocional, el apego y el vínculo, así como en los de contexto, con la finalidad de brindar experiencias de aprendizaje y sostenimiento afectivo a través de la organización de ambientes en los que existan oportunidades para la adquisición del lenguaje, juego, exploración, creación y	p. 16. Los niños son sujetos de derechos; corresponde a la familia y a otros adultos que se encuentren a su cargo, hacerlos respetar en todo momento, siendo el Estado el principal responsable de promoverlos, respetarlos y garantizarlos. Concebir al niño desde que nace como sujeto de derechos plantea una postura distinta, porque exige una relación de igualdad entre niños y adultos; los visualiza desde una perspectiva integral que considera todos sus ámbitos de desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural; además de comprender que los niños piensan y actúan de un modo específico, porque cuentan con	P.36. el Plan nacional de Desarrollo 2013-2018 considera como una de las líneas de acción dentro de la Meta nacional México Incluyente “Promover acciones de desarrollo infantil temprano”. p.36. la Educación Inicial es concebida como un derecho de los niños a un óptimo desarrollo, a través de una atención oportuna y una educación de calidad que responda a todas sus necesidades, toda vez que sus experiencias en los tres primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo y establecimiento de los aprendizajes. P.37. El enfoque promueve la concepción de un niño que tiene capacidades, que participa activamente en la vida social, piensa y expresa libremente su opinión, toma decisiones sobre sus creencias y su asociación pacífica con otros grupos; es portador de los derechos al libre acceso a la información, a una vida plena y digna, al más alto nivel posible de salud, a la seguridad social, a su propia vida cultural, al descanso, al esparcimiento, a una sana alimentación y, por supuesto, a la educación. Exige una relación de igualdad entre ellos y los adultos, con los mismos derechos humanos que cualquier individuo tiene por el solo hecho de haber nacido. p.37. Enfoque de derechos exige comprender por qué los niños piensan y actúan de un modo específico, por qué es necesario potenciar sus capacidades, desarrollar plenamente su	P.42. La resiliencia (Abbot et al., 2002) es una de las capacidades importantes para desarrollar en estos primeros años. Es el producto de una combinación compleja de características personales, como el temperamento, la confianza y la autoestima, así como las del contexto. P.42. La capacidad de resiliencia permite incrementar el repertorio adaptativo del niño mediante habilidades en la resolución de problemas, para afrontar situaciones específicas y particularmente difíciles de la vida cotidiana. Tiene más capacidad de resiliencia	-Se relaciona como un quehacer dinámico y en constante evolución, que se debe transformar, replantearse. -Se habla de un agente educativo reflexivo, pensante, con una mente abierta, dispuesto a jugársela toda con su trabajo. - También le permite reflexionar acerca de la práctica que ejerce con sus niños y lo recomendable es que se debe realizar constantemente. -Es fundamental la observación con los niños, porque poseen diversas formas de ver el mundo, la cual permite dar cuenta de lo que manifiestan los niños con ideas, acciones, expectativas,

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
	<p>descubrimiento. Lo anterior va “a permitir el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensorperceptivas y ‘motoras’, que serán la base de toda una vida” (Campos, 2010). p.33. los principios rectores de la Educación Inicial definen que la educación y atención que reciben los niños menores a los tres años de edad, sean de calidad, orienten y enriquezcan las prácticas de crianza y se centren en el desarrollo de sus capacidades. P.57. El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial es un documento orientador de las prácticas educativas. Puede aplicarse en todas las instituciones y modalidades que brindan servicio educativo a los niños desde cero hasta los tres años, independientemente del tipo de sostenimiento,</p>	<p>capacidades que requieren potencializar y que exigen ambientes propicios para hacerlo. p. 17. la Educación Inicial como un derecho de los niños que garantiza su óptimo desarrollo, con atenciones oportunas e intervenciones de calidad que respondan a todas sus necesidades. p.18. Las tendencias respecto a la participación de las mujeres en el mundo laboral continúan su crecimiento, al tiempo que aumentan las familias uniparentales donde las madres son las jefas del hogar. Las transformaciones que ha sufrido la dinámica familiar, incluidos los fenómenos migratorios que alteran la composición y organización familiar, influyen sobre el cuidado de la infancia temprana. Esto</p>	<p>personalidad y por qué todos los adultos somos responsables de hacer valer sus derechos. P. 56. Los estudios de contexto ponen en evidencia, además, el valor de todas las prácticas culturales en el aprendizaje de los niños; quienes, en interacción con los adultos, compartiendo juegos, tareas, diálogos, ven reforzadas sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales. P.86. Diversidad y adaptabilidad, al tener en cuenta las características y condiciones donde se ofrece el servicio de educación inicial, considerar elementos que apoyen los valores culturales de los niños y aprovechar los recursos con los que cuenta cada región. P. 87. “(...) La tarea fundamental del agente educativo consiste en fomentar que los niños del grupo aprendan unos con otros, en todos los momentos o situaciones en las que se involucran, por lo que debe prevalecer la libertad para observar, analizar, investigar, opinar y experimentar de forma individual o grupal. P.86. El agente educativo debe crear actividades que produzcan ambientes educativos cambiantes, que reflejen un lugar interesante, vivo, cálido y afectuoso, diferente, pero que responda a todas las situaciones que presente el niño, haciéndolo cada vez más desafiante, para que les invite a participar. P.87. Los ambientes de aprendizaje, el agente educativo se convierte en guía, mediador y apoyo, su tarea fundamental consiste en fomentar que los niños del grupo aprendan unos de otros, en todos los momentos o situaciones en las que</p>	<p>manifiesta mayor capacidad para encontrar soluciones a distintas situaciones adversas, a menor costo emocional. P. 48. Los niños tienen condiciones diferentes, de ahí que los programas educativos requieren apoyarlos para la construcción de un repertorio de habilidades útiles para su vida. P.48. Es importante tener en cuenta que el desarrollo cerebral en cada niña y niño presenta su propio ritmo de aprendizaje y crecimiento, por lo que tiene características complejas, subjetivas e individuales de acuerdo con sus experiencias. P.53. El medio familiar de los niños influye en el desarrollo físico, cognitivo, emocional</p>	<p>interacciones, expectativas, juegos, etc.</p>

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
	<p>público o privado, con el que cuenten. Este documento tiene un carácter abierto y flexible, mantiene un efecto inclusivo y plantea la construcción y desarrollo de las capacidades.</p>	<p>significa que cada vez se requieren más apoyos y alternativas para el cuidado infantil, y éste no debe dejar a un lado la promoción del desarrollo de los niños.</p> <p>p. 27. la Educación Inicial en México se orienta a partir de tres principios rectores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciendo a las familias servicios educativos de calidad. 2. Orientar y enriquecer las prácticas de crianza. 3. Centrarse en el desarrollo de habilidades. <p>p. 31. Durante el periodo de la Educación Inicial, se inicia la construcción de la personalidad de los individuos, por lo que adquieren relevancia las relaciones de afecto para fortalecer la confianza y la</p>	<p>se involucran, por lo que debe prevalecer la libertad para observar, analizar, investigar, opinar, y experimentar de forma individual o conjunta.</p> <p>Pensar en los derechos culturales, p.117</p>	<p>y social, porque les proporciona experiencias significativas que los ayudan a formar su identidad personal, social y cultural, además de permitirles ser integrantes de un grupo o de una comunidad. Las experiencias que proporciona la familia establecen las bases de las relaciones que se construyen en la infancia y, posteriormente, en la vida adulta.</p> <p>P. 56. El niño aprende mejor al hacer, que al decirle qué actividades debe hacer y cómo.</p> <p>P.61. El enfoque del Modelo de Atención incluye a todos los bebés y los niños pequeños en situación de calle, hijos de migrantes, indígenas, en condición de orfandad, hijos de</p>	

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
		<p>seguridad en sí mismos, así como la apertura a la relación con los demás; también se favorece el desarrollo de habilidades para el autocuidado y la autoprotección de su integridad física y emocional. La orientación y el enriquecimiento de las prácticas de crianza deben tender hacia el fortalecimiento de dicho desarrollo; por ejemplo, en el caso de la Educación Inicial Indígena no se establecen diferencias con el ambiente familiar, sino que se parte de allí y se fortalece.</p> <p>La situación económica, cultural y lingüística de los niños ejerce influencia en su desarrollo físico, intelectual, afectivo y social. Desde este punto de vista, la Educación Inicial</p>		<p>reclusos, o bien, nacidos con alguna discapacidad o enfermedad crónica. Otras capacidades incluidas en este ámbito se relacionan con la resiliencia (buena salud, autocuidado y un repertorio de habilidades sociales). Sostenimiento: capacidad de pensarlos y acompañarlos mental y afectivamente. La creatividad que crea está investigando e inventando otros modos de ser, existir, jugar, pensar, trabajar, construir la realidad a través de su imaginación está haciendo su mundo. La observación: se incorpora elementos de la cultura, p.94 P.42. La resiliencia (Abbot et al., 2002) es una de las capacidades importantes para</p>	

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
		<p>brinda la posibilidad de compensar las desigualdades, si se ofrecen la protección y atención adecuadas. Además, presenta la posibilidad de detectar dificultades en el desarrollo físico, psicológico, social o de aprendizaje, o bien discapacidades, para ser atendidas de manera oportuna. p. 32.</p> <p>La Educación Inicial debe favorecer el aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños, debe fortalecer sus capacidades intelectuales, afectivas, físicas y sociales; debe ser un espacio donde los niños tengan la oportunidad para opinar, tomar decisiones, actuar con iniciativa y organizarse entre ellos. p.86.</p> <p>El agente educativo debe crear actividades que produzcan ambientes educativos</p>		<p>desarrollar en estos primeros años. Es el producto de una combinación compleja de características personales, como el temperamento, la confianza y la autoestima, así como las del contexto.</p> <p>P.42. La capacidad de resiliencia permite incrementar el repertorio adaptativo del niño mediante habilidades en la resolución de problemas, para afrontar situaciones específicas y particularmente difíciles de la vida cotidiana. Tiene más capacidad de resiliencia quien manifiesta mayor</p>	

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
		<p>cambiantes que reflejen un lugar interesante, vivo, cálido, afectuoso, diferente, pero que responda a todas las situaciones que presente el niño, haciéndolo cada vez más desafiante, para que les invite a participar.</p> <p>P. 87. En los ambientes de aprendizaje, el agente educativo se convierte en guía, mediador y apoyo.</p>		<p>capacidad para encontrar soluciones a distintas situaciones adversas, a menor costo emocional.</p> <p>P. 48. Los niños tienen condiciones diferentes, de ahí que los programas educativos requieren apoyarlos para la construcción de un repertorio de habilidades útiles para su vida.</p> <p>P.48. Es importante tener en cuenta que el</p>	

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
				<p>desarrollo cerebral en cada niña y niño presenta su propio ritmo de aprendizaje y crecimiento, por lo que tiene características complejas, subjetivas e individuales de acuerdo con sus experiencias.</p> <p>P.53. El medio familiar de los niños influye en el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, porque les proporciona experiencias significativas que los ayudan a formar su identidad personal, social y cultural, además de permitirles ser integrantes de un grupo o de una comunidad. Las experiencias que proporciona la familia establecen las bases de las relaciones que se construyen en la infancia y,</p>	

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
				<p>posteriormente, en la vida adulta.</p> <p>P. 56. El niño aprende mejor al hacer, que al decirle qué actividades debe hacer y cómo.</p> <p>P.61. El enfoque del Modelo de Atención incluye a todos los bebés y los niños pequeños en situación de calle, hijos de migrantes, indígenas, en condición de orfandad, hijos de reclusos, o bien, nacidos con alguna discapacidad o enfermedad crónica.</p> <p>Otras capacidades incluidas en este ámbito se relacionan con la resiliencia (buena salud, auto cuidado y un repertorio de habilidades sociales).</p> <p>Sostenimiento: capacidad de pensarlos y acompañarlos mental y afectivamente.</p>	

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
				<p>La creatividad que crea está investigando e inventando otros modos de ser, existir, jugar, pensar, trabajar, construir la realidad a través de su imaginación está haciendo su mundo.</p> <p>La observación: se incorpora elementos de la cultura, p.94</p>	

Anexo 3

Matriz revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: Ecuador, análisis perspectiva de interculturalidad crítica

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
3 ECUADOR	La Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia, considera como objetivo consolidar un modelo integral e intersectorial de atención a la primera infancia con enfoque territorial, intercultural y de género, para asegurar el acceso, cobertura y calidad de los servicios, promoviendo la corresponsabilidad de la familia y comunidad. Para el cumplimiento de este objetivo se plantean varios ejes, el referido a Calidad de los Servicios evidencia al currículo como un elemento importante, por lo que, el Ministerio de Educación, como miembro del Comité Intersectorial de la Primera Infancia, aporta al cumplimiento del objetivo de la Estrategia Nacional Intersectorial,	P.6. El currículo de educación inicial surge y se fundamenta en el derecho a la educación, atendiendo a la diversidad personal, social y cultural. P.7. En el marco legal de la constitución de la republica del Ecuador (2008) en su artículo 26 estipula que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber inexcusable del estado y en su artículo 344 reconoce por primera vez en el país la educación inicial como parte del sistema educativo nacional. El currículo se centra en el reconocimiento integral del desarrollo infantil y contempla todos los aspectos que conforman	P.9. La formulación de esta nueva versión conserva parte de las definiciones, conceptos curriculares y principios estructurales que orientaron el primer currículum nacional para el nivel de Educación Parvularia, y destaca elementos que responden a nuevos requerimientos y énfasis de formación para la primera infancia, tales como la inclusión social, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros.	El buen vivir. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) garantiza el derecho a la educación y determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad. En este contexto el Ministerio de Educación, consciente de su responsabilidad, asume el compromiso de elaborar el Currículo de Educación Inicial, de conformidad a lo que se determina en el artículo 22, literal c) que indica que la Autoridad Educativa Nacional formulará e implementará el currículo nacional obligatorio en todos	Teniendo en cuenta lo planteado en el currículo, es una propuesta coherente con el objetivo que se plantea, ya que se pone en escena el buen vivir y el buen trato en la primera infancia garantizando y a la vez siendo responsables todos como ciudadanos. Otro aspecto primordial en la sociedad ecuatoriana es identidad y sentido de orgullo por su cultura. -Favorece la construcción saludable de todos, es aquí donde se ve reflejado la pedagogía del cuidado por el otro.

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
	<p>con la formulación del Currículo Nacional de Educación Inicial que busca lograr una educación de calidad.</p>	<p>(cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivos), interrelacionados entre sí y que se producen en el entorno natural y cultural. Para garantizar este enfoque de integralidad es necesario promover oportunidades de aprendizaje, estimulando la exploración en ambientes ricos y diversos, con calidez, afecto e interacciones positivas.</p>		<p>los niveles y modalidades</p>	

Anexo 4

Matriz revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: Perú, análisis perspectiva de interculturalidad crítica

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
4 PERÚ	Programa de Educación Inicial. Ministerio de Educación Perú.2016. Los ciclos que atiende el nivel son: 1. ciclo: 0 a 2 años. 2. Ciclo: 3 a 5 años.	<p>P. 5. Perfil de egreso de la educación básica. Estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> -Autonomía. -Reconoce su cultura. -Se reconoce como persona valiosa. -Comprende y aprecia la dimensión espiritual. -Aprovecha las tecnologías TICS. -Gestiona proyectos. <p>P. 6. Se realiza desde una mirada respetuosa a los niños y las niñas. Los reconoce como sujetos de derechos. Necesitan condiciones específicas para desarrollarse. Sujetos de acción, capaces de pensar, actuar, relacionarse y tomar del entorno lo que realmente necesitan para crecer y modificarlo. Seres sociales que requieren de los cuidados y afectos de otros para desarrollarse dentro de una comunidad marcada por un origen, un ambiente, una lengua y una cultura en particular.</p> <p>P.6. Se tiene en cuenta las necesidades y características particulares propias de la edad</p>	<p>P.6. Reconoce a los niños como: “Seres sociales que requieren de los cuidados y afectos de otros para desarrollarse dentro de una comunidad marcada por un origen, un ambiente, una lengua y una cultura particular”.</p> <p>-Permite que el niño realice las cosas por sí mismo.</p> <p>P.63. Consiguen desenvolverse con autonomía en las actividades cotidianas.</p> <p>P.63. “(...) Niños son capaces de ser y hacer.</p> <p>P.75. Capacidades que favorecen en el ámbito de la experiencia descubrimiento del mundo.</p> <p>En el ámbito de experiencia descubrimiento del mundo.</p>	<p>“(…) Desarrollar las competencias de los niños de acuerdo con las demandas de la sociedad actual”.</p> <p>P.10. Brindar espacios a los niños para el dialogo, el debate, la discusión y la toma de decisiones en relación con la forma de actuar con ellos u otras personas frente a diversas situaciones. En la interacción con los demás, el niño y la niña aprende a ser tolerante, a aceptar las ideas de los otros y a ser responsable de sus acciones en un clima de colaboración.</p>	<p>Promueve la comunicación asertiva entre la comunidad educativa, es un elemento primordial en las interacciones en la etapa de los niños de educación inicial. Son importantes las actitudes de los docentes frente a los niños ya que son el ejemplo a seguir. Promueven estilos de vida responsables consigo mismo y con la sociedad</p>

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
		<p>madurativa por la que atraviesan niños y niñas.</p> <p>P.6. Se privilegia el juego, la exploración, descubrimiento y los diferentes momentos de cuidados que se les brinda en su cotidianidad como dinamizadores del aprendizaje.</p> <p>P.6. “Se les privilegia el juego, la exploración, el descubrimiento y los diferentes momentos de cuidados que se les brinda en su cotidianidad como dinamizadores del aprendizaje”.</p>			

Anexo 5
Matriz revisión de lineamientos curriculares de primera infancia contextos: Colombia, análisis perspectiva de interculturalidad crítica

PAÍS	FUENTE	SIMILITUDES	EVIDENCIA INTERCULTURALIDAD	ÉNFASIS	COMENTARIO
5 COLOMBIA	Lineamiento Pedagógico Curricular para la educación inicial en el Distrito. 2010. Secretaria Distrital de Integración Social. Niños y niñas de 0 a 5 años. Garantizar los derechos de los niños	El Lineamiento Pedagógico presenta al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares que promueven el desarrollo integral para que los niños y las niñas se relacionen... Se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas.	La Educación Inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación. P.14. "... aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño; utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad; adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con las características del desarrollo; utilizar el juego como actividad básica; propiciar el trabajo en grupo, el espíritu cooperativo y la amistad y el desarrollo de la autonomía del niño y, además, servir como aprestamiento para la educación".	Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas. • Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas. • Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas. • Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto.	A través del tiempo se espera que los agentes educativos sean personas con las mentes abiertas al cambio y a las transformaciones que se están realizando en la educación inicial, teniendo en cuenta la época, el contexto, las clases de familia entre otros factores que son esenciales para la formación integral del infante.